

# **Kompetenzbilanzierung im Medium von Beratung**

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde  
des  
Fachbereichs Erziehungswissenschaften  
der Philipps-Universität Marburg

vorgelegt von  
Lea Maria Kollwe  
aus Frankfurt am Main

Marburg/Lahn 2012

Kompetenzbilanzierung im Medium von Beratung

# **Kompetenzbilanzierung im Medium von Beratung**

**Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde  
des  
Fachbereichs Erziehungswissenschaften  
der Philipps-Universität Marburg**

vorgelegt von  
Lea Maria Kollwe  
aus Frankfurt am Main

Marburg/Lahn 2012

vom Fachbereich Erziehungswissenschaften angenommen am:

Abschluss der mündlichen Prüfung am:

Betreuer: Prof. Dr. Wolfgang Seitter

zweiter Gutachter: Prof. Dr. Udo Kuckartz

*Meinen Eltern*

## *Danksagung*

*An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Dissertation beigetragen haben.*

*Besonderer Dank gilt Thomas Ebert, der mich bereits so viele Jahre begleitet und mein Leben bereichert. Außerdem danke*

*ich ihm für wertvolle inhaltliche Anregungen und Diskussionen.*

*Für die engagierte Kritik, konstruktive Vorschläge und eine außergewöhnlich gute*

*Betreuung und Begleitung danke ich Prof. Dr. Seitter.*

*Prof. Dr. Udo Kuckartz danke ich herzlich für die*

*Bereitschaft zur Übernahme des Zweitgutachtens.*

*Des Weiteren danke ich meinen Interviewpartnerinnen und -partnern*

*für die Ausführungen zu ihrer Beratungspraxis,*

*die die Grundlage der empirischen Untersuchung darstellen.*

*Nicht zuletzt gilt mein Dank meiner Familie, die mich während der Anfertigung der*

*Dissertation unterstützt und vor allem begleitet hat.*

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>11</b>
1.1	Problemstellung und Ziele der Arbeit . . . . .	11
1.2	Aufbau der Arbeit . . . . .	15
<b>2</b>	<b>Kompetenzorientierung, Kompetenzbegriffe und Kompetenzbilanzierungsverfahren</b>	<b>18</b>
2.1	Kompetenzorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung . . .	18
2.1.1	Bildungspolitische Bestrebungen zur Entwicklung von Kompetenz- erfassungsverfahren . . . . .	19
2.1.2	Bestrebungen europäischer Staaten zur Umsetzung . . . . .	22
2.2	Die Heterogenität der Begriffsverständnisse von Kompetenz . . . . .	24
2.2.1	Divergierende Theorietraditionen . . . . .	25
2.2.2	Das dichotomische Verhältnis von Qualifikation und Kompetenz	30
2.2.3	Begriffsverständnisse von Kompetenz . . . . .	32
2.2.4	Die Rezeption von Kompetenz in der Erwachsenen- und Wei- terbildung . . . . .	38
2.3	Anwendungsebenen und Merkmale von Kompetenzbilanzierungsver- fahren . . . . .	40
2.3.1	Anwendungsebenen . . . . .	42
2.3.2	Merkmale . . . . .	44
2.3.3	Verfahren und Instrumente in der Erwachsenen- und Weiter- bildung . . . . .	49
<b>3</b>	<b>Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung</b>	<b>52</b>
3.1	(Bildungs-)Beratung: Entwicklungen aus historischer und aktueller Perspektive . . . . .	53
3.1.1	Beginn der Auseinandersetzung: die 1950er und 1960er Jahre	54
3.1.2	Die Erweiterung und Umsetzung der Beratung: die 1970er Jahre	56

3.1.3	Theoretische Abgrenzung und Spezialisierung: die 1980er Jahre bis Mitte der 1990er Jahre . . . . .	58
3.1.4	Beratungsboom und Etablierung: ab Mitte der 1990er Jahre .	60
3.2	(Bildungs-)Beratung: Begriffsverständnisse, Aufgaben und Ziele, Typologien, Strukturen . . . . .	64
3.2.1	Definitionen und daraus ableitbare Aufgaben und Zielsetzungen	65
3.2.2	Struktur . . . . .	71
3.2.3	Typologien . . . . .	74
3.3	Theoretische Grundlagen: Beratungskonzepte, Themen- und Strukturmerkmale von Beratung . . . . .	81
3.3.1	Beratungskonzepte im Allgemeinen und Speziellen . . . . .	81
3.3.1.1	Beratungskonzepte . . . . .	81
3.3.1.2	Beratungskonzepte in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung . . . . .	83
3.3.2	(Bildungs-)Beratung: Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse . . . . .	89
3.3.2.1	Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse auf der Ebene der Grundhaltungen . . . . .	90
3.3.2.1.1	Freiwilligkeit und Zwang . . . . .	90
3.3.2.1.2	Beratung und Therapie . . . . .	91
3.3.2.2	Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse auf der Ebene der Theorien: Qualität und Professionalität . . . . .	92
3.3.2.3	Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse auf der Ebene der Beratungsgestaltung . . . . .	98
3.3.2.3.1	Das Beratungs-System . . . . .	98
3.3.2.3.2	Rollen . . . . .	100
3.3.2.3.3	Angebotsform . . . . .	103
3.3.2.4	Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse auf der Ebene des Handlungsmodells . . . . .	105
3.3.2.4.1	Prozessverläufe . . . . .	105
3.3.2.4.2	Methoden . . . . .	109



<b>4</b>	<b>Kompetenzbilanzierung und Beratung: Der ProfilPASS</b>	<b>112</b>
4.1	Entstehung und Entwicklung des ProfilPASSes . . . . .	114
4.2	Das ProfilPASS-System . . . . .	119
4.2.1	Der ProfilPASS-Ordner . . . . .	121
4.2.2	Das Begleit- und Beratungskonzept . . . . .	123
4.3	Vorhandene empirische Befunde zum ProfilPASS . . . . .	132
4.3.1	Ergebnisse einer quantitativen Evaluation . . . . .	134
4.3.2	Ergebnisse einer qualitativen Evaluation . . . . .	137
4.3.3	Ergebnisse einer Evaluation des Qualifizierungskonzepts . . . . .	138
4.4	Kompetenzbilanzierung und Beratung . . . . .	141
<b>5</b>	<b>Forschungsmethode und Prozess</b>	<b>143</b>
5.1	Kontext, Fragestellungen und Zielsetzung der Arbeit . . . . .	143
5.2	Das Experteninterview . . . . .	146
5.3	Der Leitfaden . . . . .	147
5.4	Die Auswahl der Expertinnen und Experten . . . . .	150
5.5	Datenmaterial und Untersuchungsablauf . . . . .	152
5.6	Aufbereitung und Analyse des empirischen Materials . . . . .	153
<b>6</b>	<b>Das ProfilPASS-Beratungshandeln aus Sicht der Beratenden</b>	<b>160</b>
6.1	Qualifikation und Angebotsformen . . . . .	160
6.1.1	Das Qualifikationsprofil der Beratenden . . . . .	160
6.1.2	Die beraterische Vorqualifizierung der Beratenden . . . . .	161
6.1.3	Angebotsformen . . . . .	165
6.1.4	Der Zusammenhang zwischen beraterischer Vorqualifizierung und Angebotsform . . . . .	170
6.2	Beratungsverläufe . . . . .	171
6.2.1	Einzelberatungsverläufe . . . . .	171
6.2.1.1	Anfangsphase . . . . .	171
6.2.1.2	Verlaufsphase . . . . .	175
6.2.1.3	Endphase . . . . .	180
6.2.1.4	Beratungsvarianten der Einzelberatung . . . . .	181
6.2.2	Gruppenberatungsverläufe . . . . .	186
6.2.2.1	Anfangsphase . . . . .	186

6.2.2.2	Verlaufsphase . . . . .	191
6.2.2.3	Endphase . . . . .	198
6.2.2.4	Beratungsvarianten der Gruppenberatung . . . . .	200
6.2.3	Zum Zusammenhang zwischen beraterischer Vorqualifizierung, Beratungs(selbst)verständnis, Angebotsform und Beratungs- verlauf . . . . .	204
6.3	Methodenvielfalt in der ProfilPASS-Beratung . . . . .	207
6.3.1	Methoden zum Einstieg bzw. Kennenlernen . . . . .	209
6.3.2	Spielerisch akzentuierte Methoden . . . . .	210
6.3.3	Methoden mit darbietendem Charakter . . . . .	211
6.3.4	Methoden zur Erschließung von Inhalten . . . . .	212
6.3.5	Methoden zur Visualisierung . . . . .	214
6.3.6	Gestalterisch-biografisch akzentuierte Methoden . . . . .	215
6.3.7	Meditativ akzentuierte Methoden . . . . .	217
6.3.8	Kommunikativ akzentuierte Methoden . . . . .	218
6.3.9	Der Stellenwert unterschiedlicher Methoden in der ProfilPASS- Beratung . . . . .	220
6.4	Rollen und Funktionen in der ProfilPASS-Beratung . . . . .	224
6.4.1	Leitende, führende, organisierende und gestaltende Funktionen und Rollen . . . . .	225
6.4.2	Moderierende und zuhörende Funktionen und Rollen . . . . .	225
6.4.3	Erklärende und informierende Funktionen und Rollen . . . . .	226
6.4.4	Motivierende Funktionen und Rollen . . . . .	226
6.4.5	Unterstützende, begleitende, fördernde Funktionen und Rollen	226
6.4.6	Beratende und coachende Funktionen und Rollen . . . . .	227
6.4.7	Funktions- und Rollenwechsel als Erfordernis in der ProfilPASS- Beratung . . . . .	228
6.5	Problembereiche . . . . .	230
6.5.1	Die ProfilPASS-Beratung als biografischer Lernprozess im Span- nungsfeld von Beratung und Therapie . . . . .	230
6.5.1.1	Strategien des Umgangs . . . . .	231
6.5.1.2	Beratung und Therapie als Abgrenzungsaufgabe der ProfilPASS-Beratung . . . . .	234

6.5.2	Risikanz des Gelingens . . . . .	235
6.5.2.1	Die kognitive und sprachliche Hürde in der ProfilPASS-Beratung . . . . .	236
6.5.2.2	Zeitliche Rahmenbedingungen . . . . .	237
6.5.2.3	Heterogenität der Gruppe . . . . .	239
6.5.2.4	Notwendigkeit der Eigenarbeit . . . . .	240
6.5.2.5	Notwendigkeit der Motivations- und Überzeugungsarbeit . . . . .	242
6.5.2.6	Der ProfilPASS als riskantes Angebot . . . . .	243
6.5.3	Probleme der ProfilPASS-Qualifizierung . . . . .	243
6.6	Das ProfilPASS-Beratungshandeln: eine Gesamtschau . . . . .	245
<b>7</b>	<b>Kompetenzbilanzierung im Medium von Beratung – ein abschließender Ausblick</b>	<b>251</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>262</b>
<b>A</b>	<b>Anhang</b>	<b>289</b>
A.1	Anschreiben an die Interviewpartnerinnen und -partner . . . . .	289
A.2	Erhebungsdatum und -dauer der Interviews . . . . .	290
A.3	CD-Index . . . . .	291

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemstellung und Ziele der Arbeit

Die Auseinandersetzung mit Kompetenzkonzepten in verschiedenen gesellschaftlichen und pädagogischen Bereichen zeigt, dass die Hinwendung zu und Orientierung an Kompetenzkonzepten seit Mitte der 1990er Jahre aufgrund einer konsensuellen Zeitdiagnose erfolgt, die unter verschiedenen Begriffen wie Transformationsgesellschaft (Schäffter 2001), Wissensgesellschaft (Nolda 2001), Informationsgesellschaft (Bretschneider 2004) oder Lerngesellschaft (Arnold/Schüßler 1998) gefasst wird. Gemein ist diesen Zeitdiagnosen die Beschreibung eines rasanten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels, der zunehmend mit Uneindeutigkeit, Unsicherheit und Ungewissheit einhergeht. Aus den unsicheren komplexen Anforderungen ergeben sich individuelle und kollektive Lernanlässe bzw. Lernbestrebungen (vgl. Schäffter 2001, S. 47), die sowohl die Anpassung der einzelnen Individuen als auch der Gesellschaft an den Wandel gewährleisten sollen. Gleichwohl es sich dabei um überwiegend ökonomisch motivierte Diskurse handelt, sind diese stark pädagogisiert (vgl. Nolda 2001, S. 100). Dies zeigt sich ebenfalls in bildungspolitischen Aussagen, die auf Basis der Diagnose einer Wissensgesellschaft „Wissen als wichtigste Ressource“ beschreiben (vgl. ebd.). Diese Zeitdiagnose findet Niederschlag in den erwachsenenpädagogischen Diskursen des Lebenslangen Lernens, des Lernkulturwandels und des selbstgesteuerten Lernens, die gleichsam Kompetenzen als einen wichtigen Bestandteil benennen – sowohl auf der bildungspolitischen, als auch auf der institutionellen und didaktischen sowie der individuellen Ebene. Die Kompetenzdebatte erfährt also im Zuge der erwachsenenpädagogischen Diskurse an Bedeutung und ist in diesen zu einem wichtigen wissenschaftlichen, politischen und bildungspolitischen Begriff geworden (vgl. Jäger 2007, S. 9).

Innerhalb dieser Entwicklungen werden der Erwachsenen- und Weiterbildung veränderte bzw. neue Aufgaben zugeschrieben. Deutlich zeigt sich, dass mit der Hinwendung zu Kompetenzkonzepten eine Veränderung der Rolle des Lehrenden, die

sich im Bild des Beratenden ausdrückt, verbunden ist. Diese Rolle belässt einerseits die Verantwortung beim Lernenden, andererseits fördert Beratung den Austausch über den Lernprozess und somit metakognitive Kompetenzen, die die Lernenden auf das eigene Weiterlernen im Zuge des lebenslangen Lernens vorbereiten (vgl. Kollwe 2007, S. 7).

Die Hinwendung zu Kompetenzkonzepten ist weiterhin mit einer Entwicklung von der Input- zur Outputorientierung verbunden (vgl. Gnahn 2007, S. 17) und fragt nicht danach, wie und wo, sondern ob Kompetenzen erworben wurden. Dieser Wandel stellt „die tradierten Weiterbildungskonzepte der Erwachsenenbildung zur Disposition“ (Trier 2002, S. 2) und überwindet somit „das verbreitete Verständnis von Weiterbildung im Sinne organisierten Lernens“ (Strauch 2008, S. 27). In den Fokus gelangen zunehmend Kompetenzen, die in non-formalen und informellen Kontexten erworben wurden. Die Hinwendung zu diesen Kompetenzen führt ebenfalls zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit Verfahren zur Messung, Erfassung und Bilanzierung dieser Kompetenzen. Zur Gewährleistung der Anerkennung und Sichtbarmachung bedarf es – so die Argumentation – der Entwicklung innovativer Formen, Methoden und Instrumente (vgl. Gnahn 2007, S. 15).

„Die Umsetzung des Konzepts vom lebenslangen Lernen hat weltweit zu ambitionierten Anstrengungen geführt, Lernleistungen sichtbar zu machen, die nicht im Rahmen formaler Bildungsprozesse entstanden sind“ (vgl. Bjørnåvold 2000 zitiert nach Gnahn 2007, S. 16).

Hierbei wird die Kompetenzerfassung zunehmend ein präsenes Thema, da ökonomische und soziale Implikationen damit verbunden sind und nicht zuletzt zentrale Akteure (EU, OECD) darauf drängen (vgl. ebd., S. 107). Dabei variieren die Instrumente und Verfahren in Abhängigkeit zu ihrer Zielsetzung, das heißt, dass die Ausgestaltung und Methodenwahl eines Kompetenzmessungs-, -erfassungs- und -bilanzierungsverfahrens immer in Bezug zu dem jeweilig angestrebten Ziel gesetzt werden muss. Hinsichtlich der Zielsetzung lassen sich drei Ebenen differenzieren, die jeweils unterschiedliche Interessen vertreten und somit verschiedene Zielsetzungen verfolgen: die gesellschaftliche, die betriebliche bzw. berufliche und die individuelle (vgl. Strauch 2008, S. 11). Während auf der gesellschaftlichen Ebene solche Verfahren besondere Relevanz haben, die den bekannten Gütekriterien empirischer Forschung – Objektivität, Reliabilität und Validität – genügen, sind auf der betrieblichen und beruflichen Ebene Mischverfahren zu finden, die sowohl standardisierte Instrumente

als auch subjektive Selbsteinschätzungen verwenden. Verfahren, die ausschließlich individuelle Zielsetzungen verfolgen, basieren häufig ausschließlich auf Selbstbeschreibungen in Form kommunikativer Verfahren und können als *weiche Verfahren* der Sichtbarmachung von Kompetenzen beschrieben werden.

Innerhalb der Verfahren zu Kompetenzmessung, -erfassung und -bilanzierung wird Beratung – in Anlehnung an die Argumentation des Rollenwandels des Lehrenden – ein unterschiedlicher Stellenwert zugeschrieben. Während Verfahren, die stark standardisiert ablaufen (vgl. hierzu PISA), kaum Beratung benötigen, sind Verfahren, die auf der Basis kommunikativer Methoden (weicher Verfahren) Kompetenzen sichtbar machen, stark auf professionelle Beratung angewiesen. Innerhalb dieser Kompetenzbilanzierungsverfahren verschmelzen die Themen Beratung und Kompetenzbilanzierung. Beratung trägt hierbei maßgeblich zur erfolgreichen Bilanzierung bei und ist ein wichtiger Erfolgsfaktor solcher Verfahren. Gleichwohl Beratung als wichtiger Bestandteil vieler Verfahren benannt wird, ist das Thema Beratung im Kontext von Kompetenzbilanzierungsverfahren empirisch bisher kaum be- bzw. erforscht worden. Innerhalb der Auseinandersetzung und Diskussion mit dem Thema Sichtbarmachung von Kompetenzen und der Entwicklung adäquater Verfahren zur Kompetenzmessung, -erfassung und -bilanzierung liegt der Fokus derzeit vornehmlich auf der methodischen Ausgestaltung der jeweiligen Verfahren.

„Aber wie Beratung konkret gestaltet werden kann, wie sie professionellen Charakter erhält, welche reflexiven Anforderungen sie an die Beratenden stellt – all das bleibt meist unterbelichtet oder bewegt sich auf einem Abstraktionsniveau, das den Beratenden in der Praxis wenig Hilfe bietet“ (Knoll 2008, S. 7).

Mit der folgenden Untersuchung soll diese Forschungslücke bezogen auf ein ausgewähltes Kompetenzbilanzierungsverfahren geschlossen werden, indem die subjektiven Beschreibungen des Beratungshandelns durch Beratende, die mittels des ProfilPASSes für Erwachsene beraten, anhand von Experteninterviews analysiert werden.<sup>1</sup> Das Erkenntnisinteresse kann in folgenden Fragestellungen zusammengefasst werden:

---

<sup>1</sup>Für die ursprüngliche Planung des Forschungsvorhabens war ein doppelter Erhebungszugang (Experteninterviews und Interaktionsmitschnitte) vorgesehen. Im Laufe der Durchführung zeigte sich jedoch, dass die Erhebung von Interaktionsmitschnitten aufgrund der Verweigerung des Feldes einen Zugang zu ermöglichen, nicht realisiert werden konnte. Ein ausführliche Darstellung, Analyse und Reflexion der Zugangsproblematik wird in Kapitel 5 vorgenommen.

- Wie wird das ProfilPASS-Beratungshandeln durch die Beratenden beschrieben und wie vollzieht sich das ProfilPASS-Beratungshandeln aus Sicht der Beratenden?
- Welche Themen und Strukturmerkmale werden in den Beschreibungen sichtbar?

Beim ProfilPASS handelt es sich um ein Verfahren der Kompetenzbilanzierung, das im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Bund-Länder-Kommission entwickelt wurde, um informell erworbene Kompetenzen unterhalb der ordnungspolitischen Ebene sichtbar zu machen. Nach einer Machbarkeitsstudie, die die Analyse bereits bestehender Pässe beinhaltete und auf deren Basis Empfehlungen für die Bestandteile abgeleitet wurden, wurde der ProfilPASS zwischen September 2004 und Mai 2005 erprobt und in einer modifizierten Fassung seit 2006 vertrieben (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 349 f.). Aufgrund der Vorgehensweise während der Entwicklung, die nicht darauf ausgerichtet war, ein weiteres, sondern vor allem ein umfassendes Verfahren auf Grundlage bereits bestehender Erkenntnisse zu entwickeln, stellt der ProfilPASS das elaborierteste Passverfahren dar. Seit 2007 existiert die Servicestelle ProfilPASS – angedockt an das DIE –, die für die Verbreitung, Schulung und Fortentwicklung zuständig ist. Diese wird von Dialogzentren in den Regionen unterstützt. Das ProfilPASS-System umfasst sowohl den Kompetenzpass in Form des Ordners als auch ein Begleit- und Beratungskonzept (vgl. ebd., S. 347). Allerdings handelt es sich bei diesem Begleit- und Beratungskonzept um ein Prozessmodell, das den Beratenden eine Orientierung, jedoch keinen Aufschluss über Vorgehensweisen gibt und das der Konkretisierung in Form von Handlungsbeschreibungen bedarf. Das ProfilPASS-System „versteht sich als ein Instrument zur Unterstützung des lebensbegleitenden Lernens [und] [...] zielt auf die berufliche und persönliche Orientierung der Nutzenden und will so zur Planung zukünftiger Lernleistungen [beitragen]“ (Preißer/Völzke 2007, S. 64, [Anm. d. Verf.]). Es handelt sich somit um ein formatives (entwicklungsorientiertes) Verfahren. Beratung nimmt beim ProfilPASS eine zentrale Rolle ein, die im Hinblick auf die Entwicklung von persönlichen und beruflichen Perspektiven als zentrales Element bezeichnet wird.

Ziel der Untersuchung ist es, wiederkehrende Handlungsweisen und somit das Beratungshandeln aus Sicht der Beratenden zu rekonstruieren und Strukturmerkmale von Beratungsverläufen abzubilden sowie Aussagen über die thematischen Schwerpunkte der Beratungen im Kontext des ProfilPASSes treffen zu können. Die Ergebnisse kön-

nen zu der Aussage verdichtet werden, dass die Beratenden zwar gleiche Themen- und Spannungsfelder für ihre ProfilPASS-Beratung benennen, ihr Beratungshandeln sich – nach ihren Selbstbeschreibungen – aufgrund verschiedener Aspekte wie zum Beispiel der beratungsspezifischen Vorqualifikation aber erheblich voneinander unterscheidet. Dies ermöglicht erste Erkenntnisse zu ProfilPASS-Beratungen, die als Wissensbasis für mögliche Professionalisierungsbestrebungen dienen könnten.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Neben der theoretischen Darstellung zur Kompetenzdebatte werden theoretische Ausführungen zum Beratungsdiskurs und zur Beratung sowie die Grundlagen zum ProfilPASS ausführlich berücksichtigt.

Im Kapitel zu den Themen *Kompetenzen*, *Kompetenzorientierung*, *Kompetenzerfassung* werden zunächst die Begründungs- bzw. Entwicklungslinien dargestellt, die eine Propagierung und Hinwendung von bzw. zu Kompetenzkonzepten und somit deren Erfassung bedingen (2.1). Hierbei handelt es sich um einen kurzen Abriss, der eine Grundlage für die folgenden Ausführungen schafft. Schwerpunkte des Kapitels sind die Erörterungen zum Umgang mit der Heterogenität des Begriffs der Kompetenz (2.2) und der verschiedenen Verfahren der Messung, Erfassung und Bilanzierung sowie die Bedeutung von Beratung innerhalb dieser Verfahren (2.3).

Hieran schließt sich eine umfangreiche Darstellung zum Thema *Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* an. Zunächst wird Beratung aus historischer und aktueller Perspektive beschrieben (3.1). Auf Basis dieser Beschreibung erfolgt eine Begriffsklärung, die sowohl die Aufgaben als auch die Ziele von Beratung im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung herausarbeitet (3.2.1), um daran anschließend die strukturellen Voraussetzungen von Beratung darzulegen (3.2.2) und eine Charakterisierung der Beratungsformen dieses Feldes durch Typologien vorzunehmen (3.2.3). Im Anschluss daran erfolgt die theoretische Aufarbeitung des Themas Beratung (3.3) durch die Ausführungen zu Beratungskonzepten (3.3.1) sowie zu verschiedenen Themenfeldern und Spannungsverhältnissen (3.3.2).

Im Kapitel *Kompetenzbilanzierung und Beratung: Der ProfilPASS* werden die Themen der vorangegangenen Kapitel zusammengeführt (4.4), um im Anschluss daran die Entstehung und Entwicklung des ProfilPASSes darzustellen (4.1). Darauf aufbauend folgt eine detaillierte Darstellung des ProfilPASS-Systems (4.2) mit be-



sonderem Schwerpunkt auf dem Begleit- und Beratungskonzept (4.2.2). Darüber hinaus werden die vorliegenden empirischen Erkenntnisse zum Thema ProfilPASS aufgearbeitet (4.3).

Die Darstellung der theoretischen Grundlagen verfolgt eine dreifache Funktion. Erstens werden dem Lesenden die nötigen theoretischen Grundlagen, die für ein besseres Verständnis der empirischen Erhebung und Analyse dienen, dargestellt. Zweitens werden die beiden Themen Kompetenzbilanzierung und Beratung theoretisch verknüpft und deren Zusammenhang dargelegt. Drittens wird anhand der Ausführungen dem Lesenden veranschaulicht, warum das ProfilPASS-System ein typisches Verfahren der Kompetenzbilanzierung für die Erwachsenenbildung ist, welche Aspekte zu dieser Einschätzung führen und wie in ihm die Themen Kompetenzbilanzierung und Beratung verbunden werden.

Das Hauptaugenmerk der vorliegenden Studie ist auf die empirische Untersuchung gerichtet. Nachdem das forschungspraktische Vorgehen und die verwendeten methodischen Verfahren beschrieben werden (5), folgt die Präsentation der Ergebnisse (6). Zunächst werden die Daten zu den Themen *Qualifikation und Angebotsformen* (6.1) aufbereitet. Konkret werden die allgemeinen sowie beratungsspezifischen Qualifikationen der Beratenden (6.1.1 und 6.1.2) sowie die Angebotsformen der ProfilPASS-Beratung (6.1.3) dargestellt, um abschließend den Zusammenhang zwischen (beraterischer) Vorqualifizierung und Angebotsform zu verdeutlichen (6.1.4). Die Ergebnisse der Auswertung dieser beiden Kategorien *Qualifikationsprofil und Angebotsformen* sowie der Zusammenhang zwischen diesen stellen die Basis für die Darstellung der weiteren empirischen Ergebnisse dar und dienen darüber hinaus als Bezugskategorien für die gesamte Auswertung.

Hieran schließen die empirischen Ausführungen zu den *Beratungsverläufen* an (6.2). Hinsichtlich der Beratungsverläufe wird zwischen Einzel- und Gruppenberatung (6.2.1 und 6.2.2) unterschieden. Sowohl die Darstellung der Einzelberatungs- als auch der Gruppenberatungsverläufe erfolgt entlang der Einteilung in Anfangs-, Verlaufs- und Endphase und fasst im Anschluss daran die empirisch herausgearbeiteten Beratungsvarianten der jeweiligen Beratungsform in einem Überblick zusammen. Abschließend wird der Zusammenhang zwischen beraterischer Vorqualifizierung, Angebotsform und Beratungsverlauf herausgearbeitet, belegt und erläutert (6.2.3).

Hierauf folgt die Veranschaulichung der *Methodenvielfalt in der ProfilPASS-Beratung* (6.3), indem die Methoden verschiedenen Aktionsformen zugeordnet und dargestellt werden sowie der Stellenwert der unterschiedlichen Methoden für die ProfilPASS-Beratung herausgearbeitet wird.

Die sich anschließende Darstellung der *Rollen und Funktionen in der ProfilPASS-Beratung* (6.4) beschreibt zunächst die verschiedenartigen Rollen und Funktionen, die innerhalb der ProfilPASS-Beratung – aus Sicht der Beratenden – eingesetzt werden und mündet in den Ausführungen, die den Funktions- und Rollenwechsel als Erfordernis der ProfilPASS-Beratung begründen.

Die *Problembereiche* (6.5) umfassen verschiedene Themen, die innerhalb der ProfilPASS-Beratung oder mit Blick auf die ProfilPASS-Qualifizierung von den Beratenden problematisiert werden. So wird *die ProfilPASS-Beratung als biografischer Lernprozess im Spannungsfeld von Beratung und Therapie* beschrieben (6.5.1). Darüber hinaus werden verschiedene Einflussfaktoren durch die Beratenden benannt, von denen das Gelingen der ProfilPASS-Beratung abhängt. Diese werden im Teilkapitel *Risikanz des Gelingens* dargestellt (6.5.2). Die Ausführungen zu den Problembereichen schließt mit der Thematisierung der Probleme in der ProfilPASS-Qualifizierung (6.5.3). In einer Gesamtschau werden die Ergebnisse schlussendlich gebündelt, analysiert und abstrahiert (6.6).

Im letzten Teil der Studie erfolgt ein Abgleich der Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit den theoretischen Grundlagen. Darüber hinaus werden die Erkenntnisse, die für Beratung im Kontext eines Kompetenzbilanzierungsverfahrens gewonnen wurden, sowohl an die Kompetenzdiskussion als auch an die allgemeine Beratungsdiskussion im erwachsenenpädagogischen Bereich rückgebunden und eingeordnet. Neben den speziellen Erkenntnissen, die für die ProfilPASS-Beratung gewonnen werden konnten, werden diese auch für den erwachsenenpädagogischen Beratungsdiskurs nutzbar bzw. fruchtbar gemacht (7).

## **2 Kompetenzorientierung, Kompetenzbegriffe und Kompetenzbilanzierungsverfahren**

Pädagogische und methodische Konzepte lassen sich nicht getrennt von den herrschenden gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Verhältnissen verstehen. Sie sind vielmehr eingebettet in ein komplexes Gefüge aus wissenschaftlichen, politischen, ökonomischen, sozialen und alltäglichen Vorstellungen von Wirklichkeit, die miteinander in engem Zusammenhang stehen“ (Rahn 2005, S. 112).

### **2.1 Kompetenzorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung**

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion herrscht Konsens darüber, dass die Bewältigung der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen maßgeblich von der Weiterentwicklung des intellektuellen Kapitals abhängt. In diesem Zuge erfahren das Lebenslange Lernen – über die gesamte Lebensspanne – und das Lebensweite Lernen – Lernen in allen Umgebungen – zunehmend mehr Beachtung (vgl. Haase 2007, S. 340). Lebenslanges Lernen wird als zentrales Motiv für die Gestaltung der europäischen und der bundesrepublikanischen Bildungslandschaft leitend (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 345). Es basiert auf drei Säulen: dem formellen Lernen, dem non-formalen Lernen und dem informellen Lernen.<sup>2</sup> Kennzeichnend ist eine Übertragung der Lernverantwortung auf das Subjekt, das die Lernprozesse und Lernanforderungen selbstorganisiert vornehmen soll und somit verantwortlich für die eigene Kompetenzentwicklung ist. Als Unterstützungsstruktur für die (selbst-)lernenden Individuen

---

<sup>2</sup>Die Begrifflichkeiten werden im wissenschaftlichen Diskurs strittig diskutiert. Während unter formellen Lernen weitgehend einheitlich Lernen in einem speziellen institutionellen Umfeld mit Curricula verstanden wird und somit dem formalen Bildungssystem zuzuordnen ist, werden die Begriffe non-formales und informelles Lernen kontrovers diskutiert (vgl. DIPF/DIE/IES 2004b, S. 30). Dabei weisen die Positionen eine Spannweite „von einer strikten, verschiedene Bereiche umfassenden Trennung der beiden Begriffe bis zu einer Subsumierung allen nicht formalen Lernens unter einen der beiden Begriffe“ auf (ebd.).

bzw. das (Selbst-)Lernen wird Beratung in verschiedenen Formen – besonders in der Erwachsenenbildung – als wichtig erachtet. Mit der Orientierung an diesem Paradigma gehen sowohl Veränderungen auf der Ebene des Individuums (Multioptionsgesellschaft) als auch auf der Ebene der Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung einher. Für die Individuen ist es unerlässlich, ihr individuelles Selbst auf der Grundlage flexibel disponierender Handlungsfähigkeit elastisch zu halten. Für das in der Weiterbildung tätige Personal ist eine Rollenveränderung zentral, die durch eine zunehmende Beratungsaktivität gekennzeichnet ist. Beratung wird zu *der* erwachsenenpädagogischen Handlungsform, die je nach Kontext unterschiedlich ausgestaltet ist.

Während in der Vergangenheit informelles Lernen wenig Beachtung erfahren hat, wird im Zuge des lebenslangen Lernens davon ausgegangen, dass informelle Bestandteile des Lernens enormes Potential von gewaltigem Ausmaß bietet (vgl. Bretschneider/Preißer 2003, S. 31). In den Blick geraten dabei Lernen im Prozess der Arbeit, Lernen im sozialen Umfeld, Lernen in der Freizeit, Lernen im Ehrenamt etc. Deshalb werden alle drei Formen des Lernens einbezogen, was mit einem Biografiebezug und einer Outputorientierung einher geht.<sup>3</sup> Das heißt, dass es keine Relevanz hat wie und wo, sondern ob Kompetenzen im Laufe des Lebens – in biografischen Situationen – erworben wurden. Im Zuge dieser Entwicklung wird Verfahren zur Erfassung, Bilanzierung und Dokumentation von Kompetenzen eine große Bedeutung zugeschrieben.

### **2.1.1 Bildungspolitische Bestrebungen zur Entwicklung von Kompetenzerfassungsverfahren**

Um eine zielgerichtete Entwicklung von Kompetenzen zu ermöglichen, bedarf es der Erfassung bereits erworbener Kompetenzen – vor allem aus den Bereichen des non-formalen und informellen Lernens. Somit werden Verfahren und Instrumente zur Erfassung, Bilanzierung und Dokumentation immer wichtiger und politisch

---

<sup>3</sup>Dabei korrespondiert die kompetenzorientierte Argumentation mit dem Trend der *Entgrenzung des Pädagogischen*, der mit einer Ortsveränderung des Lernens und einer Vervielfältigung der Lernverfahren einhergeht. Es handelt sich bei Kompetenz und Kompetenzentwicklung demnach um „Entgrenzungsbegriffe“ (vgl. Arnold 1997, S. 268).

propagiert.<sup>4</sup> Deutlich wird dies in verschiedenen internationalen und nationalen Dokumenten und Bestrebungen. Auf europäischer Ebene wird in der Vision vom Lebensbegleitenden Lernen (*Memorandum über Lebenslanges Lernen*) der Europäischen Kommission als ein Schwerpunkt das Bewerten des Lernens (*valuing learning*) benannt, das die Erfassung, Bewertung und Anerkennung formalen, non-formalen und informellen Lernens beinhaltet (vgl. Straka 2003, S. 247). Des Weiteren stellt das Weißbuch *Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* ein wichtiges europäisches Dokument dar, in dem neue Anerkennungen der non-formal und informell erworbenen Kompetenzen gefordert werden (vgl. Weiß 2000, S. 177). Eine zentrale Rolle wird der Zertifizierung des non-formalen und informellen Lernens ebenfalls im Brügge-Kopenhagen-Prozess zugeschrieben (vgl. ebd., S. 143), in dem gemeinsame Grundsätze „für die Validierung informeller und nicht formaler Lernprozesse mit dem Ziel, eine bessere Vereinbarkeit zwischen Konzepten in verschiedenen Ländern und auf verschiedenen Ebenen zu gewährleisten“ vereinbart wurden (Bretschneider 2006, S. 8). Ferner sind die europäischen Programme *Leonardo da Vinci* und *ADAPT* wichtige Instrumente, die Projekte im Bereich der Anerkennung, Messung, Bilanzierung und Sichtbarmachung fördern (vgl. Bjornavold 2001, S. 150). In diesen Dokumenten wird das informelle Lernen vor allem im Kontext beruflicher Bildung diskutiert (vgl. Bretschneider 2006, S. 5). Auf nationaler Ebene werden im *Strategiepapier für Lebenslanges Lernen*, das durch die Bund-Länder-Kommission in Auftrag gegeben wurde, als Entwicklungsschwerpunkte unter anderem die Einbeziehung informellen Lernens sowie die Kompetenzentwicklung benannt (vgl. BLK 2004, S. 14f.). Darüber hinaus wird die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen explizit für die Umsetzung des Lebenslangen Lernens im Erwachsenenalter benannt

---

<sup>4</sup>Dabei stellt die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen kein neues Thema dar. Erste Bestrebungen lassen sich nach dem Zweiten Weltkrieg in den USA verzeichnen. Dort wurde aufgrund der Tatsache, dass viele heimkehrende Soldaten ohne formale Qualifikation waren, ein Weg gesucht, diese durch die Dokumentation ihrer Kompetenzen wieder in das Arbeitsleben einzugliedern (vgl. DIPF/DIE/IES 2004b, S. 42).

(vgl. BLK 2004, S. 25 f.). Eine wichtige nationale Entwicklung ist die Einrichtung eines DFG-Schwerpunktprogramms zum Thema Kompetenzerfassung.<sup>5</sup>

Hinter diesen Bestrebungen steht ein Verständnis von Gesellschaft, das Wissen und Bildung als Antwort auf brüchig gewordene gesellschaftliche und ökonomische Strukturen sieht, durch die individuelle Handlungsrouinen gestört werden. Dabei finden sich bei verschiedenen Autoren Beschreibungen zu den Entwicklungssträngen, die zur Hinwendung zu Kompetenzkonzepten geführt haben. Diese weisen sowohl starke Überschneidungen als auch Unterschiede auf. Exemplarisch dafür stehen die Ausführungen von Käßplinger/Reutter (vgl. 2005, S. 8 f.) und Sauer (vgl. 2003, S. 19), die jeweils sechs Entwicklungsstränge für die Kompetenzorientierung benennen. Dabei gibt es inhaltliche Überschneidungen bezüglich konstatierte gesellschaftlicher Entwicklungen sowie damit verbundene Bestrebungen der EU, des Strukturwandels der Erwerbsarbeit und die daraus resultierende Diskrepanz zwischen Qualifikation und Kompetenz sowie der Entgrenzung der Lernorte und den Einbezug nicht organisierter Lernorte. Allerdings sind hinsichtlich neuer Managementkonzepte nur bei Käßplinger/Reutter (vgl. 2005, S. 8 f.) Hinweise zu finden. Dies gilt ebenfalls für die veränderte Erwachsenenbildungsforschung, ebenso wie für die Sichtbarmachung und Nutzung von Kompetenz, die in der Familienphase erworben wurden. Sauer (vgl. 2003, S. 19) führt dagegen die Kompetenzorientierung auf den Transformationsprozess Ostdeutschlands zurück, der bei Käßplinger/Reutter keinerlei Erwähnung findet. Das Lebenslange Lernen und die Kompetenzdebatte sind somit Reaktionen auf als problematisch erfahrene gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, sodass hinter dieser Orientierung ein „pragmatisches Problemlöseinteresse“ steht (Brödel 2002, S. 42). Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse werden in der Folge zum Ausgangspunkt von Lernprozessen, die darauf ausgerichtet sind, Kompetenzaneignung zu ermöglichen sowie Kompetenzen durch verschiedene Verfahren sichtbar und verwertbar zu machen (vgl. Schäßler/Thurnes 2005, S. 51). Dabei werden diese Gesellschaftsdiagnosen (Wissens-, Lern-, Informations- und Transformationsgesellschaft) nicht

---

<sup>5</sup>Das Schwerpunktprogramm *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und Bilanzierung von Bildungsprozessen*, das eine sechsjährige Laufzeit hat, fördert derzeit 23 interdisziplinäre Projekte (Erziehungswissenschaft, Psychologie etc.) in vier Bereichen: 1. Kompetenzmodelle – Strukturen und Niveaus; 2. Psychometrische Modelle; 3. Messkonzepte und Messverfahren; 4. Nutzung von Diagnostik und Assessment. „Ziel des Schwerpunktprogramms ist es, Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodelle zu erarbeiten und empirisch zu prüfen, anhand derer sich reliable, valide und faire Messinstrumente konstruieren lassen“ (Klieme/Leutner 2006, S. 1).

hinterfragt, sondern immer wieder als Ausgangspunkt für die Argumentation der steigenden Bedeutung des lebenslangen Lernens und der damit verbundenen Kompetenzorientierung verwendet. In diesem Zusammenhang ist das große Interesse an geeigneten Verfahren zur Erfassung, Messung und Bilanzierung von Kompetenzen und damit an neuen Formen der Lernbewertung nur allzu verständlich und auch die zahlreichen Bestrebungen, die in diesem Kontext sowohl international als auch national stattfinden. Mit der Kompetenzorientierung rückt somit zunehmend alles Lernen unabhängig von Kontext und Form in den Mittelpunkt.<sup>6</sup> Das heißt, dass vor allem non-formales und informelles Lernen stärker als bisher Beachtung finden. Diese Entwicklung lässt sich in Dokumenten der europäischen Kommission wiederfinden, die Konzepte zur Bewertung, Identifizierung und Anerkennung entwickelt wissen will (Europäische Kommission 2003).

„Einhergehend mit der kompetenzorientierten Wende im Weiterbildungsdiskurs werden die Stimmen laut, die nach einer Zertifizierung, Messung und/oder Bewertung der individuellen Kompetenzen rufen. [...] in allen Fällen geht es um das Bemühen, auch diejenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände zu erfassen, die außerhalb formalisierter Bildungsprozesse erworben wurden und daher nicht in Form eines Zeugnisses dokumentierbar sind“ (Hof 2002b, S. 161).

### **2.1.2 Bestrebungen europäischer Staaten zur Umsetzung**

Aus diesen Implikationen folgen unzählige Bestrebungen zur Entwicklung von geeigneten Verfahren zur Erfassung, Bilanzierung und Dokumentation von Kompetenzen in zahlreichen Ländern. Die Ansätze zur Anerkennung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen divergieren in den einzelnen europäischen Staaten erheblich (vgl. Edelmann/Tippelt 2007, S. 137). Die Einschätzung des Entwicklungsstandes der theoretischen Fundierung, der Schaffung politischer Rahmenbedingungen und der Erprobung und Umsetzung für Deutschland im europäischen Vergleich fällt dabei unterschiedlich aus. Während Gnahs (vgl. 2007) und Strauch (vgl. 2008) für die deutsche Kompetenzdebatte und Forschung festhalten, dass diese im weltweiten und

---

<sup>6</sup>Neben den Bestrebungen hinsichtlich der Sichtbarmachung, Bilanzierung und Anerkennung stehen auch Bestrebungen bezogen auf die Vergleichbarkeit von Kompetenz im Fokus, die es ermöglichen soll, die Mobilität und Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen europäischen Bildungssystemen zu fördern. Die Schaffung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), das European Credit Transfer System (ECTS), das European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) sowie der EUROPASS sind Aktivitäten, die diesem Kontext zugeordnet werden können (vgl. Edelmann 2009, S. 319 f.; vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 7 f.).

europäischen Vergleich keine Spitzenposition einnimmt, schätzen Erpenbeck/von Rosenstiel (2007c, S. XI), dass die deutsche Kompetenzforschung „heute führend in Europa ist“. Für die Entwicklung der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf der ordnungspolitischen Ebene hält Dohmen (vgl. 2000, S. 767) unter Bezugnahme auf die Ergebnisse einer Vergleichsuntersuchung des CEDEFOP fest, dass Deutschland im europäischen Vergleich am weitesten zurück liegt. Dennoch konstatiert Bjornavold (2001, S. 62), dass in Deutschland „auch eine Reihe experimenteller Projekte zur Erprobung verschiedener Bewertungsansätze eingeleitet wurden, (die sich besonders auf die Bedürfnisse bestimmter Gruppen wie Arbeitslose, Wiedereinsteigerinnen ins Berufsleben usw.) konzentrieren“. Edelmann/Tippelt (2007, S. 130) stellen fest, dass „für den deutschsprachigen Diskurs kennzeichnend“ ist, „dass wesentliche Innovationen und Erkenntnisgewinne bezüglich der Erfassung, Entwicklung und Anerkennung von Kompetenzen von der bereits 1992 eingerichteten Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) ausgehen“. Sowohl das Programm *Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderung betrieblicher Weiterbildung* als auch das Nachfolgeprogramm *Lernkultur Kompetenzentwicklung* zielten dabei darauf, die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit zu sichern (vgl. Schüßler/Thurnes 2005, S. 55). Dabei unterscheiden sich nicht nur die Ansätze, sondern vor allem ihre ordnungspolitische Reichweite. Die Entwicklungen in den europäischen Ländern zeigen hinsichtlich des Standes der Umsetzung, der ordnungspolitischen Reichweite und der Setzung von politischen Rahmenbedingungen große Unterschiede. Die Verfahren variieren besonders mit Blick auf den Kontext, in dem diese eingesetzt werden (vgl. Käßplinger 2002, S. 6 f.) und somit hinsichtlich ihrer formellen Anerkennung. Käßplinger (vgl. 2002, S. 6 f.) unterscheidet dabei vier Kontexte: 1. Reform des Berufsbildungssystems, 2. Individuelle Standortbestimmung, 3. Zugang zum Hochschulsystem und 4. Betriebliche Verwertungsverfahren. Kompetenzbilanzierung wird in den unterschiedlichen Kontexten mit sich unterscheidenden Interessen von verschiedenen Akteuren eingebracht, sodass sich je nach Kontext die Ergebnisse der Verfahren hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit unterscheiden. Während in einigen europäischen Ländern gesetzliche Grundlagen für die formale Anerkennung informell erworbener Kompetenzen geschaffen wurden, so kann für Deutschland festgehalten werden, dass hier kaum Möglichkeiten für eine formelle Anerkennung bestehen (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 346). Dies resultiert



aus der Tatsache, dass in Deutschland ein stark formalisiertes Berufsbildungssystem vorhanden ist, in dem formale Nachweise eine überragende Rolle einnehmen (vgl. Frank 2003, S. 173; vgl. DIPF/DIE/IES 2004b, S. 135). So hält auch Grootings (1994, S. 7) fest, dass „das Kompetenz-Modell offensichtlich vor allem in den Ländern ein Schwerpunktthema [ist], in denen das Berufsbildungsangebot unzulänglich ist oder in denen Unzufriedenheit mit dem bestehenden System herrscht“. Europaweit existieren sowohl *Konvergenzmodelle*, die Kompetenzen anhand staatlicher Standards anerkennen und mit Zertifikaten und Abschlüssen gleichsetzen als auch *Parallelmodelle*, die häufig die Bereiche Haushalt und Ehrenamt betreffen und unterhalb der ordnungspolitischen Ebene anzusiedeln sind. Dazwischen sind *Komplementaritätsmodelle* anzusiedeln, die neben formalen Standards auch individuell entwickelte Kompetenzen berücksichtigen (vgl. DIPF/DIE/IES 2004b, S. 52f.). Dies zeigt, dass gegensätzliche Interessen mit den Verfahren bzw. Instrumenten verbunden sind, die zu einer vielfältigen Ausgestaltung und einem variierenden Kompetenzverständnis führen. So bleibt das, was unter Kompetenz verstanden wird, heterogen (vgl. Haase 2005, S. 254). Die Tatsache, dass die Begrifflichkeiten rund um Kompetenz uneinheitlich und zum Teil sich widersprechend verwendet werden, wird dabei sehr unterschiedlich bewertet.

### **2.2 Die Heterogenität der Begriffsverständnisse von Kompetenz**

Die Einschätzung, dass der „Begriff der Kompetenz seit vielen Jahren ein Modebegriff der Sozial- und Erziehungswissenschaften [ist], der in vielfältiger unterschiedlicher Weise genutzt und immer wieder neu gefasst worden [ist]“ (Klieme/Hartig 2007, S. 11, [Anm. d. Verf.]), trifft sowohl auf den nationalen als auch auf den internationalen Kontext zu, in denen das Schlagwort Kompetenz seit Mitte der 1990er Jahre in Wissenschaft, Politik und Praxis durch die Diskussion um das Lebenslange Lernen von steigender Bedeutung ist (vgl. Schreiber-Barsch 2009, S. 51). Allerdings variieren die „Inhalte dessen, was unter Kompetenz in den unterschiedlichen Regionen der Welt“ zu verstehen ist, erheblich und weisen eklatante Unterschiede auf (Clement 2002b, S. 29). Dieser Ambiguität verdankt der Begriff Kompetenz seine Popularität, da er als sogenannter *Koffer-Begriff* verschiedene Verständnisse und Konzepte unter einem vermeintlich einheitlichen Dach vereint.

### 2.2.1 Divergierende Theorietraditionen

Die heterogene Verwendung des Begriffs wird auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt. Während Geißler/Orthey (vgl. 2002, S. 70) konstatieren, dass die Heterogenität aus einem fehlenden Rückgriff auf theoretische Konstrukte und Vorarbeiten aus den 1970er Jahren resultiert<sup>7</sup>, merkt Arnold (1997, S. 256) an, dass der Kompetenzbegriff nicht „frei verfügbar“ ist, sondern vielmehr „historische Aufladungen“ mitbringt, die auf unterschiedliche Theorietraditionen zurückgehen. Gnahs (vgl. 2007, S. 19) führt die unterschiedlichen Begriffsverwendungen auf die damit verbundenen theoretischen Ansätze zurück, die nicht frei von Kontroversen sind. Jude/Klieme (2008) stellen sogar fest, dass die Definitionen von Kompetenz aus „nicht miteinander kompatiblen Herkunftsansichten“ stammen und unterscheiden dabei drei Definitionstraditionen:<sup>8</sup>

- Kompetenz in Anschluss an Chomsky, der Kompetenzen als kognitive Strukturen und Prozesse bezeichnet, die die Grundlage für konkretes Handeln (Performanz) bilden.
- Kompetenz in der Tradition der differenziellen Psychologie (pragmatisch-funktionaler Kompetenzbegriff), die Kompetenz als Befähigung (Disposition) zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen definiert und zur Dar-

---

<sup>7</sup>Geißler/Orthey (vgl. 2002, S. 70) halten fest, dass der Kompetenzbegriff bereits in den 1970er Jahren durch den Deutschen Bildungsrat Einzug in pädagogische Diskurse gefunden hat. Die enorme Aufmerksamkeit wird dem Begriff allerdings erst in jüngster Zeit geschenkt. Dies lässt Geißler/Orthey zu dem Schluss kommen, dass die Kompetenzdebatte derzeit ausschließlich ökonomisch motiviert ist.

<sup>8</sup>Eine ähnliche Einteilung in Theorietraditionen von Kompetenz nehmen Strauch/Jütten/Mania (vgl. 2009, S. 15) vor, die die Tradition des Begriffs in der Linguistik, Psychologie und Berufspädagogik verorten. Für das berufspädagogische Begriffsverständnis von Kompetenz konstatiert Gillen (vgl. 2006, S. 63), dass die drei Disziplinen Psychologie, Sprachwissenschaft und Soziologie maßgeblich Einfluss auf dieses genommen haben. Gillen (vgl. 2006, S. 63 f.) stellt dabei exemplarisch verschiedene Zugänge der verschiedenen Disziplinen dar. Für die Tradition des Kompetenzbegriffs in der Psychologie greift sie dabei auf White, Hacker, Frei/Duell/Baitsch zurück. Hier zeigt sich in Abgrenzung zum pragmatisch-funktionalen Begriffsverständnis, dass nicht nur die mentalen Prozesse, sondern vielmehr bei White die Interaktion mit der Umwelt, bei Hacker die Handlungskompetenz und bei Frei/Duell/Baitsch das „Zustandekommen individueller Handlungen“ im Vordergrund stehen (Gillen 2006, S. 63 f.). Es handelt sich demnach bei den dargestellten Begriffsverständnissen um breitere Kompetenzbegriffe als dies in der differenziellen Psychologie der Fall ist. Als Fazit hält Gillen (vgl. 2006, S. 65) fest, dass der Einfluss dieser Begriffsentwicklungen auf das berufspädagogische Begriffsverständnis vor allem darin liege, dass für dieses die Erlernbarkeit über die gesamte Lebensspanne und die Kontextabhängigkeit übernommen worden seien.

stellung von Kompetenzdimensionen und -niveaus weitgehend auf kognitive Leistungsdimensionen ausgerichtet ist.

- Kompetenz in Anschluss an einen breiten Kompetenzbegriff nach Roth (1971), der affektive und motivationale Komponenten mit einschließt und sich an einer umfassenden Handlungsfähigkeit und Mündigkeit orientiert.

Chomsky führte den Kompetenzbegriff mit der Absicht ein, die subjektiven grammatischen Voraussetzungen für komplexes variantenreiches Sprachhandeln beschreibbar zu machen. Er versteht „Sprache als generatives Regelsystem“ auf dessen Basis „immer neue Gedanken in immer neuen Situationen“ ausgedrückt werden können (Klieme/Hartig 2007, S. 14). Ziel seiner Bemühungen ist es, das kognitive System zu beschreiben, das Sprachleistungen in sich wandelnden Situationen erklärt. Kompetenz im Sinne Chomskys benennt dabei etwas Dispositives, denn Kompetenz findet ihren Ausdruck in der Performanz, dem tatsächlichen, konkreten, situationell ausagierten Handeln. Es handelt sich also um eine Unterscheidung in Kompetenz und Performanz, in kognitive Voraussetzungen und Handlung.

„Kompetenz im Sinne von Chomsky verweist somit auf die Potentialität eines jeden Menschen, sich an neue Situationen anzupassen, konstant zu improvisieren und Neues zu erfinden, ohne dabei aus einem bestehenden, festgelegten Repertoire zu schöpfen. Verallgemeinert bedeutet das, daß Kompetenz erlaubt, eine unbegrenzte Zahl nicht programmierter Handlungen zu realisieren. Eine solche Fähigkeit entspricht im Sinne der von Chomsky untersuchten inneren Struktur des ‚abstrakten universalen Subjekts‘ einer typischen Charakteristik der menschlichen Spezies“ (Max 1999, S. 80).

Chomskys *Theorie der Sprachkompetenz* wurde durch Habermas zur *Theorie kommunikativen Handelns* weiterentwickelt. Habermas' Bestrebungen bezogen sich in ähnlicher Weise wie Chomskys darauf, eine *Grammatik sozialen Handelns* identifizieren zu können. Im Mittelpunkt seiner Überlegungen steht dabei der Begriff der *kommunikativen Kompetenz*. Habermas' Weiterentwicklung zielte vor allem auf „die Herausbildung universaler Strukturen der Handlungsfähigkeit von Subjekten“ (Brödel 2002, S. 41).

„Während sich bei Chomsky Kompetenz auf das Beherrschen des dem Satzbau zugrunde liegenden Regelsystems beschränkt, geht Habermas darüber hinaus und bezieht das Erzeugen von Kompetenzsituationen selbst in den Kompetenzbegriff mit ein“ (Vonken 2005, S. 23).

Dennoch ist sowohl der Ausgangstheorie Chomskys als auch der Weiterentwicklung Habermas' ein transformationstheoretisches Verständnis von Kompetenz gemein, nach dem subjektive Handlungsfähigkeit aus einem Wechselspiel zwischen Kompetenz und Performanz resultiert. Es handelt sich somit um eine generative Kompetenz, die durch das Individuum im eigenen Handeln selbst erzeugt wird (vgl. Brödel 2002, S. 14). Weiterentwicklung erfuhr die Habermas'sche Theorie für den Bereich der Berufspädagogik durch Geißler in seinen Ausführungen zur kritischen Kompetenz, indem „er eine Verbindung zwischen Interaktionstheorien und Berufserziehung mit dem Ziel der Unterstützung kritischen Denkens und kritischen Handelns in der Berufsbildung“ herstellt (Vonken 2005, S. 25).<sup>9</sup> Der Bezug auf ein Kompetenz-Performanz-Modell ist in der pädagogischen kompetenztheoretischen Literatur häufig zu finden, da es nicht nur die Dispositionen, sondern den tatsächlichen Handlungsvollzug in den Blick nimmt und somit den Fokus vom trägen auf anwendbares Wissen, von der Vermittlung auf die Aneignung, von der Lehre auf den Lernenden lenkt und den aktuellen konstruktivistischen Überlegungen zum Lernen entspricht. Kompetenz-Performanz-Modelle weisen deshalb eine Anschlussfähigkeit für bildungspädagogische Überlegungen und Problemlagen auf.

Wie in der Theorie Chomskys wird auch der pragmatisch-funktionale Kompetenzbegriff der amerikanischen Psychologie als (Leistungs-)Dispositionsbegriff verwendet und versteht „Kompetenz im Sinne von Fähigkeit und Bereitschaft“ (Klieme/Hartig 2007, S. 13). Darüber hinaus sind Kompetenzen in dieser psychologischen Tradition erlernbare sowie kontext- und situationsbezogene Leistungsdispositionen, die adäquat in Situationen angewendet werden bzw. auf bestimmte Anforderungen in spezifischen Domänen reagieren. Kennzeichnend sind somit die Erlernbarkeit und der Kontextbezug (vgl. ebd., S. 17 f.). Dabei ist die funktional-psychologische Sichtweise nicht an den Strukturen des generativen Systems interessiert, sondern vielmehr an

---

<sup>9</sup>Ebenfalls wird das Konzept Chomskys durch Baacke in seinem Konzept zur kommunikativen Kompetenz weiterentwickelt. Dabei behält er die Unterscheidung in Kompetenz und Performanz bei, erweitert allerdings die Vorstellung Chomskys um die Verfügung und den Sinn von Aussagen (vgl. Vonken 2005, S. 23 f.). Gegenüber dem Ansatz von Habermas ergänzt Baacke kommunikative Kompetenz um die Verbindung von Sprach- und Verhaltenskompetenz. Verbindendes Element der beiden Weiterentwicklungen ist, „dass sie kommunikative Kompetenz als Erweiterung von Sprachkompetenz verstehen und ein Moment des (kommunikativen) Handelns“ mit einbeziehen (ebd., S. 24). Kompetenz beinhaltet somit die Fähigkeit, Interaktionen – bei Habermas handelt es sich um kommunikative Situationen und bei Baacke um Verhalten – zu erzeugen (vgl. ebd., S. 24 f.).

den Fähigkeiten, die Individuen dazu befähigen, Anforderungen zu bewältigen (vgl. Klieme/Hartig 2007, S. 16).

„Als Kompetenz wird hier, um es holzschnittartig zu formulieren, gerade das verstanden, was bei Chomsky und seinen Nachfolgern Performanz ist“ (Klieme/Hartig 2007, S. 16).

Demnach kann die pragmatisch-funktionale Begriffsdefinition von Kompetenz im Gegensatz zu Chomskys *Theorie der Sprachkompetenz* keine Aussagen darüber treffen, welchen Stellenwert motivationale und volitionale Aspekte spielen und welche Strukturen die Grundlage für Kompetenzen bilden (vgl. ebd., S. 18). Vielmehr steht die Rekonstruktion der mentalen Bedingungen, die eine „angemessene Bewältigung von Anforderungssituationen ermöglicht“ im Vordergrund (ebd., S. 19).<sup>10</sup>

In Roths Werk *Pädagogische Anthropologie (Band II)* geht die Einführung des Begriffs Kompetenz mit einem emanzipatorischen Erziehungsbegriff einher und beschreibt „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Roth 1976, S. 180). Kompetenzen sind für ihn „individuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen für Handeln und Urteilen“ (Klieme/Hartig 2007, S. 19). Sie sind auf der kognitiven Ebene angesiedelt, stellen aber die Grundlage für situationsangemessenes Handeln auf der Basis eines Urteils. Hier zeigt sich ebenfalls – wie in den Kompetenz-Performanz-Modellen – ein enger Zusammenhang zwischen dem Kompetenzbegriff und dem Handeln, der nicht zuletzt auf die Verbindung kognitiver und motivationaler Aspekte zurückzuführen ist. Mündigkeit im Sinne Roths kann nach Klieme/Hartig (vgl. 2007, S. 20) als dreifache Kompetenz beschrieben werden: Sachkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz. Die Sachkompetenz fokussiert die inhaltlichen Aspekte und umfasst sowohl das Theoriewissen als auch das erforderliche praktische Können, das zur Durchführung der Tätigkeit benötigt wird (vgl. Veith 2003, S. 34).

---

<sup>10</sup>In Zusammenhang mit der funktional-psychologischen Sichtweise wird immer wieder auf die theoretischen Ausführungen von White und McClelland Bezug genommen. White sah in der mangelnden Erklärung der Psychologie zur Entwicklung einer Individuum-Umwelt-Beziehung und dem menschlichen Bedürfnis danach die Notwendigkeit diese ausreichend erklärbar zu machen. Auf der Grundlage der Motivationspsychologie bezeichnet er als Kompetenz die „wirkungsvolle Interaktion eines Individuums mit seiner Umwelt“ (Klieme/Hartig 2007, S. 16). McClelland formulierte „Kritik an der traditionellen Intelligenzforschung“ dahingehend, dass er fehlende Kontextualisierung von Intelligenztests bemängelte und deren Kontextualisierung und somit eine kompetenzorientierte Diagnostik forderte (ebd.). McClelland nimmt bei seinen Ausführungen keine konzeptionelle und/oder theoretische Präzisierung bzw. Klärung des Kompetenzkonstrukts vor (vgl. Maag Merki 2009, S. 493). Beide verwenden Kompetenz dabei als Gegenkategorie zur Motivation bzw. zur Intelligenz (vgl. ebd.).

Sozialkompetenz beinhaltet neben Empathie auch das Verständnis der „symbolischen und normativen Ordnungen von Gruppen und Organisationen, Gemeinschaften und Gesellschaftssystemen“ (ebd.). Personale Kompetenz ermöglicht den zielführenden Einsatz der Fähigkeiten, um ein Problem zu bearbeiten oder eigene Interessen zu realisieren (vgl. ebd.). Roth postuliert die „Förderung von Handlungsfähigkeit über die Entwicklung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz“ (Gillen 2006, S. 72). Seine Überlegungen zu einer *pädagogisch-anthropologischen Theorie der Persönlichkeitsentwicklung* stehen dabei in der Tradition einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik (vgl. ebd., S. 72 f.). Die Rothsche Dreiteilung der Handlungsfähigkeit lässt sich in den Überlegungen des Deutschen Bildungsrates (1974) wiederfinden und hat ebenfalls den Begriff der Handlungskompetenz in der Berufspädagogik maßgeblich geprägt (vgl. ebd., S. 72; vgl. Franke 2005, S. 32). Daran wird sichtbar, wie prägend die von Roth begründete Kompetenzkonzeption für die weitere Entwicklung sowohl der pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen als auch für die pädagogisch-psychologische Diskussion und Forschung war (vgl. Klieme/Hartig 2007, S. 21). Die zentralen Elemente, die auf Basis der Ausführungen Roths immer wieder in Begriffsverständnissen zum Tragen kommen, werden von Klieme/Hartig wie folgt zusammengefasst:

„Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit“ (ebd.).

Bei der wissenschaftlichen und alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs Kompetenz und den damit in Verbindung stehenden Ausführungen werden die theoretischen Bezugslinien – mit wenigen Ausnahmen – nicht expliziert, sodass das Rückbeziehen auf Theorietraditionen kaum möglich ist. Vielmehr führt die wachsende Bedeutung des Begriffs zu einer ständig anwachsenden Zahl wissenschaftlicher Definitionen und Variationen verschiedener Disziplinen, sodass die konstatierte Heterogenität der Begriffsverständnisse ständig weiter zunimmt. In diesem Zuge stellt Hartig (2008, S. 23) fest, dass „nur ein halbwegs vollständiger Überblick über die Bedeutung des Begriffs Kompetenz in den unterschiedlichen Bereichen der nationalen und internationalen Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte angesichts der Vielfalt und der Menge von

theoretischen und empirischen Arbeiten ein enorm aufwendiges Unterfangen“ sei. Diese Begriffsvielfalt beeinflusst somit die Erstellung einer allgemeingültigen, für alle wissenschaftlichen Kontexte geltenden und befriedigenden Definition von Kompetenz, die zudem durch die starke Alltagssprachliche Bedeutungsvielfalt erschwert wird.<sup>11</sup>

### 2.2.2 Das dichotomische Verhältnis von Qualifikation und Kompetenz

Innerhalb der Diskussion um Kompetenz werden die Begrifflichkeiten Qualifikation und Kompetenz immer wieder gegenübergestellt und voneinander abgegrenzt. Dabei wird häufig ein Paradigmenwechsel von der Qualifikation zur Kompetenz beschrieben. Die Diskussion über die Abgrenzung der beiden Begriffe sowie die ausschließliche Fokussierung auf Kompetenzen verläuft nicht ohne Kontroversen und wird durchaus unterschiedlich bewertet. Während die Debatte von einer „Differenzierung und Entgrenzung der Lernorte“ (Kade/Nittel 1995, S. 202) und der damit verbundenen Pluralisierung der Lernorte bzw. ältere berufspädagogische Debatten „die Entgrenzungs- und Entstrukturierungsprozesse *approximativ* beschreiben, folgen die Argumentationsmuster der kompetenzorientierten Wende häufig entschieden einer *Logik der begrifflichen Demarkation*“ (Arnold 2002, S. 29, Hervorhebungen im Original).<sup>12</sup> Die Argumentation der Anhänger der kompetenzorientierten Wende basiert dabei auf der Grundannahme, dass die *Qualifizierungslogik* nicht mehr den Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels entspreche, die Orientierung an Kompetenzen aber zielführend sei (vgl. Gillen 2006, S. 42). Deshalb sind in den meisten Veröffentlichungen, denen diese Annahme zugrunde liegt, Ausführungen zu den Unterschieden der Begriffe zu finden, in denen „Qualifikation‘ in ein dichotomisches Verhältnis zur ‚Kompetenz‘ gesetzt [wird] [...]“ (Arnold 1997, S. 269, [Anm. d. Verf.]). Die Pole der Diskussion reichen dabei von Bestrebungen, Kompetenzen zwar gegen Qualifikationen abzugrenzen, den kompetenzorientierten Diskurs jedoch anschlussfähig an erwerbspädagogische Diskurse zu halten bis hin zu einer radikalen Abgrenzung der beiden

---

<sup>11</sup>Die Entwicklung der immer kleinschrittigeren Differenzierung des Begriffs Kompetenz in verschiedene Teilkompetenzen seit Mitte der 1980er Jahre hat ebenfalls dazu geführt, dass die Begriffsvielfalt noch verschärft wurde. Es haben sich zu den vielfältigen Begriffsverständnissen von Kompetenz noch zahlreiche differierende Bindestrich-Kompetenzen gesellt, die den Begriffsdschungel anreichern (vgl. Clement 2002a, S. 7). Häufig wird zwischen vier Kompetenzarten – Fach-, Sozial-, Methoden- und personalen Kompetenzen – unterschieden (vgl. Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 17 f.).

<sup>12</sup>Die Linien der Auseinandersetzung werden detailliert von Arnold (1997 und 2002) nachgezeichnet.

Begriffe und der Annahme, dass die Orientierung an Kompetenzkonzepten eine neue Ära in der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellt. Es handelt sich also um eine integrative Argumentation auf der einen und eine streng gegeneinander abgrenzende Argumentation auf der anderen Seite.<sup>13</sup> Nach Arnold (vgl. 1997, S. 269 ff.) lassen sich fünf grundlegende Unterschiede zwischen Qualifikation und Kompetenz in der kompetenzorientierten Literatur ausfindig machen:

- Während Qualifikation sich auf die Erfüllung bestimmter Anforderungen bezieht, stellt Kompetenz eine personen- und subjektbezogene Kategorie dar.
- Qualifikation bezieht sich ausschließlich auf tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kompetenzen dagegen auf die ganze Person, sind somit ganzheitlich.
- Mit Qualifikation wird an der Fremdorganisation von Lernprozessen festgehalten, während Kompetenz die Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums anerkennt.
- Qualifikation beschränkt sich im Gegensatz zu Kompetenz auf das sachzentrierte Lernen. Kompetenz bezieht die Wertevermittlung mit ein.
- Während Qualifikationen sich auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezieht, die rechtsförmig zertifiziert werden, umfasst der Kompetenzbegriff die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten Handlungsdispositionen.

Von Vertretern, die eine Anschlussfähigkeit der Kompetenzkonzepte an erwachsenenpädagogische Diskurse befürworten, wird kritisiert, dass die Abgrenzung der berufspädagogischen Diskurse der 1980er und 1990er Jahre sowie die erwachsenenpädagogische Realität nicht berücksichtige und eine Reduktion der Erwachsenenbildung auf die Vermittlung von Fachwissen vornehme. Entwicklungen, die sich in einem längeren Zeitraum zunächst durch die Ausweitung des Qualifikationsbegriffs über die Begrifflichkeit der Schlüsselqualifikationen hin zur Kompetenz vollzogen hätten,

---

<sup>13</sup>Im internationalen Kontext lässt sich bezüglich der Verwendung des Begriffs eine ähnliche Diagnose stellen: Neben der Erweiterung des Qualifikationsbegriffs hin zu Kompetenzen lässt sich ebenfalls eine synonyme Verwendung der beiden Begriffe feststellen. Darüber hinaus kann aber ebenfalls der völlig gegensätzliche Gebrauch konstatiert werden (vgl. Arnold 1997, S. 273).



würden bei der Argumentation der Anhänger der kompetenzorientierten Wende<sup>14</sup> völlig fehlen (vgl. Gillen 2006, S. 61).

„Betrachtet man die aktuellen Abgrenzungsversuche so fällt auf, dass als Kontrastfolie nur der Qualifikationsbegriff dient. Die über zwanzig Jahre kontrovers geführte Debatte um den Schlüsselqualifikationsansatz (Mertens 1977), die die Theorie und Praxis der Berufsbildung beschäftigt hat, scheint bei den meisten einschlägigen Experten in Vergessenheit geraten zu sein“ (Reutter 2009, S. 42).

Das Gegensatzpaar, das zwischen Qualifikation und Kompetenz konstruiert wird, wäre nicht herzustellen, wenn der Begriff Kompetenz zum Schlüsselqualifikationsansatz kontrastiert werden würde (vgl. ebd., S. 43). Zurückzuführen sei diese Gegenüberstellung darauf, „dass die kompetenzorientierte Wende deutlich in der Tradition wirtschaftswissenschaftlicher und arbeitspsychologischer Konzeptionen steht“ (Arnold/Schüßler 2001, S. 60). Zusammenfassend hält Gillen (2006, S. 71) fest, „dass die inhaltliche Abgrenzung zwischen Kompetenz und Qualifikation nicht einheitlich vollzogen wird“.

### **2.2.3 Begriffsverständnisse von Kompetenz**

Über solche Abgrenzungsversuche werden gleichzeitig auch Merkmale von Kompetenz betont, die trotz der beschriebenen Heterogenität auf Konsens stoßen. Kaufhold (vgl. 2006, S. 22 f.) identifiziert vier Grundmerkmale von Kompetenz, die sie als konsensuell bezeichnet:

- Kompetenzen äußern sich in der Bewältigung von Handlungssituationen<sup>15</sup>
- Kompetenzen weisen einen Situations- und Kontextbezug auf

---

<sup>14</sup>Die Position, die Qualifikation durch Kompetenz und Weiterbildung durch Kompetenzentwicklung ersetzen will, wurde maßgeblich durch die Bestrebungen der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (ABWF) vorangetrieben und geprägt. Detaillierte Ausführungen zu der Entwicklung und den Bestrebungen der ABWF sind bei Gillen (vgl. 2006, S. 59 f.) zu finden.

<sup>15</sup>Laut Erpenbeck/Heyse (vgl. 1999, S. 157 f.) liegt dieser Handlungsorientierung die Annahme zugrunde, dass Handlungskompetenz die Kompetenzen der Bereiche Fach-, Methoden-, Sozialkompetenzen und personale Kompetenzen integrieren und auf der Basis dieser Dispositionen Individuen dazu befähigt, gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln, indem die genannten Dispositionen integriert werden. Sie definieren Handlungskompetenz folglich als „aus den Teilkompetenzen resultierende selbstorganisativ-dispositionell verfügbare individuelle Handlungsfähigkeiten“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 160).

- Kompetenzen sind subjektgebunden
- Kompetenzen sind erlern- bzw. veränderbar

Wendet man die aufgezählten Bestandteile auf die unterschiedlichen Definitionen an, so zeigt sich, dass diese in vielen Definitionen wiederzufinden sind. Auch Arnold hält fest, dass

„das allen Kompetenzbegriffen Gemeinsame die Entwicklung eines *subjektiven* Potentials zum *selbständigen Handeln* in *unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen* [ist]. Dieses subjektive Handlungsvermögen ist nicht allein an Wissenserwerb gebunden, es umfasst vielmehr auch die *Aneignung* von Orientierungsmaßstäben und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit“ (Arnold 2001, S. 176, [Anm. d. Verf.], Hervorhebungen im Original).

Allerdings werden die Bestandteile in den jeweiligen Definitionen unterschiedlich gewichtet und in unterschiedlichen Kombinationen zusammengesetzt. In manchen fehlt eines der vier Bestandteile und in anderen werden weitere hinzugefügt.<sup>16</sup> Der Bezug zu einem bestimmten Kontext findet sich allerdings durchgängig in den Definitionen (vgl. Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 6). Trotz der vorhandenen Heterogenität gab es Bestrebungen, eine allgemeingültige Definition zu formulieren. Auf der Grundlage von Weinerts Kompetenzdefinition wurde in einem OECD-Projekt DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) versucht, eine allgemein anerkannte Definition von Kompetenz zu erarbeiten (vgl. Gnahn 2007, S. 21 f.), die vergleichsweise große Verbreitung und Akzeptanz gefunden hat.<sup>17</sup> Weinert beschreibt Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die

---

<sup>16</sup> Strauch (vgl. 2008, S. 21) weist in ihren Ausführungen neben dem Situationsbezug von Kompetenz vor allem darauf hin, dass es sich bei Kompetenz um eine Selbstorganisationsdisposition handelt. Die Subjektbezogenheit und die Erlern- und Veränderbarkeit werden von ihr nicht berücksichtigt. Erpenbeck/Heyse (1999, S. 48) betonen ebenfalls das *Prinzip der Selbstorganisation*, das das Generieren von immer neuen Handlungen ermöglicht. Schiersmann (vgl. 2007b, S. 53 ff.) betont neben der Subjektorientierung vor allem die Handlungsorientierung und die Reflexivität.

<sup>17</sup> Ziel von DeSeCo war die Entwicklung eines Referenzrahmens, der die Ausweitung der Kompetenz-erfassung gewährleisten sollte. Dabei wurde eine Definition von Schlüsselkompetenzen angestrebt, die übergeordnete Kompetenzen definieren sollte (vgl. Kaufhold 2006, S. 27). Formuliert wurde – durch Fachgremien der beteiligten europäischen Länder und Expertengruppen unterschiedlicher Disziplinen – eine Liste von zehn allgemeinen Kompetenzbereichen, die als allgemeiner Orientierungsrahmen dienen (vgl. Hofer 2004, S. 125 ff.).

Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001 zitiert nach Maag Merki 2009, S. 494). Im Projekt DeSeCo werden Kompetenzen wie folgt definiert:<sup>18</sup>

„Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das“ (OECD 2003, S. 2 zitiert nach Gnahn 2007, S. 21 f.).

Weinert verweist in seinem Gutachten darauf, dass mindestens sechs Verwendungsweisen von Kompetenz unterschieden werden müssen (vgl. Gillen/Kaufhold 2005, S. 368):<sup>19</sup>

1. „Kompetenzen als generelle kognitive Leistungsdispositionen, die Personen befähigen, sehr unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen.
2. Kompetenzen als kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen beziehen. Diese spezifischen Leistungsdispositionen lassen sich auch als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Routinen charakterisieren.
3. Kompetenzen im Sinne der Bewältigung von anspruchsvollen Aufgaben und nötigen motivationalen Orientierungen.

---

<sup>18</sup>Innerhalb des OECD Projektes DeSeCo wurde – wie oben dargestellt – angestrebt den Kompetenzbegriff international zu standardisieren. Im Vordergrund stand hier die Definition von Kompetenzen (vgl. Strauch 2008, S. 24). Ergebnis ist eine sehr allgemeine Definition, die viele Bestandteile berücksichtigt, aber insgesamt sehr vage und unbestimmt aufgrund der fehlenden Spezifikation und Schwerpunktsetzung bleibt.

<sup>19</sup>Arnold/Schüller (vgl. 2001, S. 61 ff.) unterscheiden ebenfalls sechs Konnotationen. 1. Kompetenz als Zuständigkeit im soziologischen Sinn nach Max Weber. 2. die arbeitswissenschaftliche Verwendung, die Kompetenz als eine Kombination aus Dürfen und Können versteht. 3. die psychologische Konnotation, die sowohl verschiedene Wissens Ebenen als Wollen und Werte unter Kompetenz zusammenfasst. 4. die betriebswissenschaftliche Verwendung, die den verhalten generierenden Kompetenzen entspricht. 5. die linguistische Konnotation, die zwischen Sprachkompetenz und -performanz unterscheidet sowie 6. eine pädagogische Verwendung, die Kompetenzen im Anschluss an die Schlüsselqualifikationsdebatte vor allem mit Blick auf die berufliche Handlungskompetenz thematisiert.

4. Handlungskompetenz als eine Integration der drei erstgenannten Konzepte, bezogen auf die spezifischen Anforderungen eines spezifischen Handlungsfeldes wie z. B. eines Berufes.
5. Metakompetenzen als Wissen, die Strategien oder die Motivationen, welche sowohl den Erwerb als auch die Anwendung spezifischer Kompetenzen erleichtern.
6. Schlüsselkompetenzen als Kompetenzen im funktionalen Sinn, die aber für einen relativ breiten Bereich von Situationen und Anforderungen relevant sind. Hierzu gehören z. B. muttersprachliche oder mathematische Kenntnisse“ (Klieme/Hartig 2006, S. 128 f.).

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Begriffsverständnisse und Definitionen sowie ihrer konsensuellen Bestandteile stellt sich die Frage, inwieweit ein allgemeingültiges, für alle Kontexte geltendes Verständnis von Kompetenz überhaupt zielführend ist. Während es immer wieder Forderungen nach einer begrifflichen Klärung vor allem innerhalb verschiedener Disziplinen (Arnold 2002; Faulstich 2002) gibt, halten Erpenbeck/von Rosenstiel (2007a, S. XVII) ein einheitliches Verständnis mit allgemeinen charakterisierbaren Merkmalen nicht für erstrebenswert, da „die Phänomene, auf die der Begriff verweist, zu komplex und die Gebiete, in denen er Bedeutung gewinnt, zu

vielfältig sind“ und somit den Gegebenheiten in den Kontexten nicht gerecht werden würde.<sup>20</sup>

„Der Kompetenzbegriff ist theorielerativ, d. h. er hat nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine definierte Bedeutung“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007a, S. XX).

Grundsätzlich lassen sich jedoch nach Erpenbeck (vgl. 2009, S. 18 f.) zwei differierende Richtungen unterscheiden. Zum einen benennt er die *Kognitionsrichtung* und zum anderen die *Performanzrichtung*. Während die *Kognitionsrichtung* emotionale, motivationale und volitionale Aspekte bezüglich ihrer Verständnisse von Kompetenz ausschließt, betrachtet die *Performanzrichtung* „Kompetenzen als spezifische

---

<sup>20</sup>Dennoch geht eine häufig verwendete und viel zitierte Definition unter anderem auf Erpenbeck zurück. Die Definition wurde im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) entwickelt und findet in Erpenbecks und anderen Veröffentlichungen in verschiedenen Varianten Berücksichtigung. Sie verstehen in Anlehnung an Kappelhoff (2004) unter Kompetenzen „in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen (Pfadern)“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007c, S. XI). „Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen realisiert“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 162). Die Erpenbeck'sche Definition steht somit in einer Tradition, die Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition versteht. „Kompetenzen charakterisieren somit die Fähigkeit von Menschen, sich in offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zurechtzufinden“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003 zitiert nach Strauch 2008, S. 22). Ein weiterer verbreiteter Kompetenzbegriff liegt dem Schwerpunktprogramm *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und Bilanzierung von Bildungsprozessen* zugrunde, der Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ und die erlern- und vermittelbar sind beschreibt (Hartig 2008, S. 17). Dieser Kompetenzbegriff weist große Überschneidungen zur Begriffsverwendung der PISA-Studie auf, da der Kompetenzbegriff sich auf kognitive Leistungsdispositionen beschränkt (vgl. Klieme/Hartig 2007, S. 14). Dieser Fakt führt bei Anhängern eines breiten Kompetenzbegriffs, die neben kognitiven auch volitionale und motivationale Aspekte berücksichtigt wissen wollen, zu starker Kritik. Der Kompetenzbegriff, wie er im DFG-Schwerpunktprogramm Verwendung findet, beschränkt sich – laut eigener Aussage – aus forschungsstrategischen Gründen auf kognitive Leistungsdispositionen (vgl. ebd., S. 13). Die Definition des Kompetenzbegriffs eignet sich zur Beurteilung von Effekten (intendierten Wirkungen) von Bildungsprozessen (vgl. Hartig 2008, S. 19) und dient somit als Grundlage für bildungspolitische Steuerungsentscheidungen zur Entwicklung des Bildungswesens sowie zur Begründung von pädagogischen Entscheidungen im Einzelfall (vgl. Klieme/Leutner 2006, S. 1). Das Schwerpunktprogramm nimmt demnach sowohl die gesellschaftliche als auch die individuelle Ebene in den Blick und verfolgt die implizite Zielsetzung Humanressourcen zu entwickeln und fördern sowie eine Steigerung der Produktivität des Bildungswesens zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 2 ff.). Im Gegensatz zu dem im Schwerpunktprogramm der DFG verwendeten Kompetenzbegriff, der motivationale und affektive Voraussetzungen explizit nicht mit einbezieht, wird diesen in der Erpenbeck'schen Definition ein wichtiger Stellenwert zugewiesen (vgl. Erpenbeck 2009, S. 18).

Handlungsfähigkeiten“, die Voraussetzungen für das Handeln bzw. die Performanz darstellen (Erpenbeck 2009, S. 18). Hier werden die verschiedenen Bezugstheorien deutlich, die starke Auswirkungen auf die Verständnisse von Wissen, Lernen, Bildung und Weiterbildung haben (vgl. ebd., S. 17).

„Will man sich nur im engen Bereich eines Kompetenzverständnisses bewegen, das auf eine Weiterentwicklung der pädagogisch-psychologischen Diagnostik aus ist und die Ergebnisse von kognitionszentrierten Bildungsprozessen charakterisieren will, mag die Kognitionsrichtung hinreichend sein. Will man die zukunftsentscheidenden Fähigkeiten des Menschen charakterisieren, selbstorganisiert und kreativ in einer zunehmend komplexen, immer weniger kognitiv beherrschbaren Welt erfolgreich zu handeln – und will man diese Fähigkeiten gezielt weiterentwickeln – kann man sich wohl nur für die Performanzrichtung entscheiden“ (Erpenbeck 2009, S. 26).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, in welchem engen Verhältnis Bezugstheorie und damit Kompetenzverständnis, Ziele und Zwecke sowie Methodologie der Verfahren bzw. Instrumente der Kompetenzerfassung, -bilanzierung, -bewertung und -messung stehen. Sobald die Einbindung in einen theoretischen Rahmen fehlt, ist der Begriff Kompetenz bedeutungslos. Diese Tatsache hat zur Folge, dass der Begriff der Kompetenz immer in ein Kompetenzmodell eingebunden sein muss, auf dessen Grundlage Bezug genommen werden kann (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007a, S. XX). Diese treffende Einschätzung spiegelt sich nicht zuletzt in der Verwendung verschiedener Definitionen wider, die Bestandteile beinhalten bzw. Aspekte betonen, die für die jeweiligen Kontexte von Bedeutung sind und diesen gerecht werden. Bei der Betrachtung der verschiedenen Felder, in denen von Kompetenzen gesprochen wird, ist es zur Bestimmung einer Bezugsgröße deshalb notwendig, das jeweilige Kompetenzfeld bzw. die Anwendungsebene und die damit verbundenen Besonderheiten und Ausprägungen zu benennen. Vor dem Hintergrund dieser Annahme erscheint die Darstellung und Abarbeitung einzelner Definitionen isoliert von den jeweiligen Bezugsgrößen nicht zielführend. Vielmehr muss die Bearbeitung verschiedener Definitionen von Kompetenz anhand einer Darstellung erfolgen, die die jeweilige Definition in Bezug zu den Einflussfaktoren (theoretische Verortung, Kontext etc.) setzt. Somit müssen die jeweiligen Verfahren der Kompetenzmessung, -erfassung und -bilanzierung mit in den Blick genommen werden sowie die jeweiligen Zielsetzungen der Anwendungsebene und des Anwendungskontextes.

#### 2.2.4 Die Rezeption von Kompetenz in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Die bisherige Diskussion im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung hat gezeigt, dass sie durch Arbeiten geprägt ist, die sich mit dem Begriff Kompetenz sowie dessen Abgrenzung und Ähnlichkeiten zu anderen Begriffen wie Qualifikation, Wissen, Bildung etc. sowie mit der traditions- und theorielosen Verwendung des Begriffs beschäftigen. Darüber hinaus sind ebenfalls kritische Betrachtungen hinsichtlich des Kontextes zu finden, in dem der Begriff Kompetenz in den verschiedenen Konnotationen Verwendung findet. Neben diesem Strang der Auseinandersetzung lassen sich Sammelbände finden, die inhaltliche und theoretische Aspekte verschiedener Methoden, Instrumente und Verfahren betrachten, indem sie diese synoptisch darstellen (vgl. hierzu Erpenbeck/von Rosenstiel 2007b). Hierbei handelt es sich allerdings um eine additive Darstellung der jeweiligen Verfahren. Die Metaanalyse, die einen systematischen Vergleich anhand vorher theoretisch hergeleiteter Kriterien erlauben würde, fehlt (vgl. Kaufhold 2006, S. 18 f.). Erste Ansätze solcher systematischen Vergleiche verschiedener Verfahren, Instrumente und Methoden lassen sich nur für den Bereich der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung finden. Zu nennen sind hier Kaufhold (vgl. 2006) und Gillen (vgl. 2006), die auf der Basis theoretischer Ausführungen Analyseverfahren für eine „vergleichende Analyse verschiedener Kompetenzerfassungsverfahren“ (vgl. Kaufhold 2006, S. 19) entwickeln und Analysen von Verfahren für den beruflichen Kontext vornehmen. Stark geprägt wurde die Diskussion durch die Arbeiten und Publikationen der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (ABWF)<sup>21</sup>. Diese hat umfangreiche Forschung im Bereich der Kompetenzentwicklung vor allem hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung, der Personal- und Organisationsentwicklung, des Lernens im Prozess der Arbeit, in Weiterbildungseinrichtungen, im sozialen Umfeld sowie im Netz und mit Multimedia durchgeführt und veröffentlicht (vgl. Münk/Reglin 2009, S. 5). Im Programm *Lernkultur Kompetenzentwicklung* (2001 bis 2007) standen „die Entwicklung von Theorien und praktikablen Modellen zum Zusammenhang von Lernkultur, Selbstorganisation, Kompetenz und entsprechenden fördernden Bedingungen, Grundlagen-

---

<sup>21</sup>Es handelt sich hierbei um ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgegebenes Programm zwischen 1992 und 2007, „die der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) zur Administration übergeben und dem Qualitätsentwicklungsmanagement (QUEM) als Koordinierungs- und Leitstelle übertragen wurden“ (Kirchhöfer 2009, S. 30).

und Realisierungsforschungen zu Bedingungen, Strukturen und Verläufen beruflicher und außerberuflicher Kompetenzentwicklung [sowie die] Abklärung der Testungs-, Beobachtungsmöglichkeiten, Deutungs- und Mess- und Analyseverfahren zu Kompetenzermittlung, -bewertung und -vergleich“ (Kirchhöfer 2009, S. 32, [Anm. d. Verf.]) im Vordergrund. Die Auseinandersetzung ist demnach gekennzeichnet durch Diskussionen auf der Metaebene, eine starke Methodenorientierung sowie eine starke Fokussierung auf den Bereich der Betriebs- und Berufspädagogik.

Die Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Erwachsenen- und Weiterbildung findet nicht im Sinne eines Dispositionsbegriffs statt, der die Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften einer Person beschreibt, um eine Tätigkeit auszuführen. Kompetenzen stellen in diesem Verständnis lediglich die Handlungsvoraussetzung dar, die einen Menschen handlungsfähig macht (vgl. Hof 2002a, S. 84). Die Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Erwachsenen- und Weiterbildung weist dagegen eine starke Handlungsorientierung auf. „Kompetenz [muss also] als situationsbezogene Relation zwischen Person und Umwelt“ verstanden werden (Hof 2002b, S. 159, [Anm. d. Verf.]), da sie – verbliebe sie auf der Dispositionsebene – nicht von Fähigkeiten unterscheidbar wäre. Der Person kommt somit die Aufgabe zu, „Handlungsdispositionen in Verbindung zu setzen mit den konkreten Handlungserwartungen und Handlungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 158). Dem Verständnis liegt die Annahme zugrunde, dass es einen Zusammenhang zwischen Situation und Kompetenz gibt. Dabei realisieren sich Kompetenzen – wie bei Chomsky – nur im konkreten Vollzug, in der Handlung. Kompetenz weist in dieser Verwendung neben einem starken Handlungsbezug ebenfalls eine Kontext- und Situationsabhängigkeit auf.

„Insofern ist Kompetenz zu begreifen als relationaler Begriff. Er stellt eine Beziehung her zwischen den individuell vorhandenen Kenntnissen (deklaratives Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und den Motiven und Interessen (Wollen) auf der einen Seite und den Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen der Umwelt auf der anderen Seite. Das Ausmaß, in dem die Kompetenzrelationen dann in kontingenten Bedingungen realisiert werden, macht die Performanz aus“ (Hof 2002a, S. 86).

Edelmann/Tippelt (2007, S. 133) konstatieren für den deutschen berufs- und erwachsenenpädagogischen Diskurs, dass „weitgehend Konsens [darüber besteht], dass Kompetenzen als Dispositionen zur Selbstorganisation zu verstehen sind, die sich auf die ‚führenden, denkenden, wollenden und handelnden Individuen‘ (Erpenbeck/



Heyse 1999, S. 156) beziehen“. Kompetenzen stellen somit die Voraussetzung dar, in komplexen, unbekannten Situationen handlungsfähig zu bleiben und selbstorganisiert Lösungen und Bewältigungsstrategien zu generieren (vgl. Edelmann/Tippelt 2007, S. 133). Die Verwendung des Begriffs basiert auf der Unterscheidung in Kompetenz und Performanz (Chomsky) und nimmt die Handlungstheorie Roths „als Ausgangspunkt für die pädagogische Betrachtungsweise“, da „die Roth’sche Handlungstheorie [...] aus pädagogischer Sicht das Zusammenspiel von personellen und situativen Aspekten eines Handlungsprozesses [veranschaulicht]“ (Kaufhold 2006, S. 44, [Anm. d. Verf.]). Es geht um situationsangemessenes Handeln auf der Basis einer Einschätzung/eines Urteils. In diesem Sinne können

„Kompetenzen [...] als Kategorie des Individuums bezeichnet werden, sie können nur vom Subjekt selbst entwickelt werden und umfassen Fertigkeiten, Kenntnisse, Qualifikationen sowie Werte. Ihre Entwicklung vollzieht sich in der gesamten Lebenszeit. Kompetenzen sind im Sinne eines Handlungspotenzials zu verstehen und an das Subjekt, an seine Befähigung und an seine Bereitschaft zu eigenverantwortlichem Handeln, gebunden“ (Gillen 2006, S. 77).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung – trotz der Abgrenzung vom Dispositionsbegriff und der Verwendung des Begriff in der Unterscheidung in Kompetenz und Performanz – kein allgemein akzeptierter Begriff von Kompetenz vorhanden ist. Dennoch sind Bestandteile von Kompetenz zu identifizieren, die in vielen Kompetenzdefinitionen aufgegriffen und berücksichtigt werden. Deshalb lässt sich eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen in Abhängigkeit von der wissenschaftlichen Ausrichtung und dem jeweiligen Praxisbereich finden.

## **2.3 Anwendungsebenen und Merkmale von Kompetenzbilanzierungsverfahren**

Die Heterogenität und Komplexität des Kompetenzbegriffs führt dazu, dass die empirische Forschung im Bereich der Kompetenz vor großen Herausforderungen steht (vgl. Klieme/Hartig 2007, S. 11). Klieme/Hartig (2007, S. 12) identifizieren für die Beforschung verschiedener Kompetenzkonzepte drei wesentliche Forschungsfelder:

1. Die Frage danach, ob es Schlüsselkompetenzen gibt und daraus resultierend die Frage nach der Reichweite dieser

2. Die Frage nach den „Möglichkeiten der Modellierung, Messung, Bewertung und Zertifizierung“
3. Die Frage nach adäquaten Vermittlungsformen

Hier zeigt sich, dass die Bilanzierung, Messung, Bewertung und Zertifizierung von Kompetenzen einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Dabei kann ein starker Anstieg der Verfahren und Instrumente verzeichnet werden, der – analog der vielfältigen Begriffsverständnisse und Anwendungskontexte – zu einer Verfahrensvielfalt führt. Verfahren zur Sichtbarmachung der Kompetenzen weisen somit eine große Spannbreite auf. Der Begriff der Kompetenzmessung bezeichnet in der Folge eine „heterogene Gruppe von Verfahren, die nicht immer dem eigentlichen Sinn von Messung entsprechen“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007a, S. XXX).<sup>22</sup> Das Kontinuum lässt sich durch zwei extreme Pole begrenzen.

„Am einen Pol steht die Hoffnung, Kompetenzen wie naturwissenschaftliche Größen definieren und messen zu können. Vorbild sind hierfür Zweige der modernen Psychologie, etwa die kognitive Psychologie oder Teilbereiche der Sozialpsychologie. Hier wird das ganze Arsenal moderner Messtheorie und Statistik zum Einsatz gebracht. Es geht, erinnert man sich an den oft diskutierten Gegensatz von Erklären und Verstehen, um eine möglichst genaue Kompetenzerklärung. Der erklärungsorientierte Denkstil des Forschens ist darauf gerichtet, kausale oder statistische Aussagen zu finden, die künftiges Handeln – etwa eines Arbeitnehmers in einem Unternehmen oder einer Organisation – vorauszusagen und damit Effektivitätseinschätzungen von personalpolitischen Entscheidungen wie Kompetenzentwicklungsmaßnahmen zu ermöglichen. Methodologisch wird in diesem Zusammenhang nach objektiven Kompetenzmessverfahren gesucht, die eine Kompetenzbeobachtung gleichsam von außen gestatten. Selbsteinschätzungen spielen hier eine geringe, Fremdeinschätzungen insbesondere durch den Messenden eine entscheidende Rolle. Am anderen Pol steht die Überzeugung, dass eine solche Objektivität für human- und sozialwissenschaftliche Variablen prinzipiell nicht zu erreichen sei, dass die enge Verflechtung von Beobachter und Beobachtungsgegenstand sowie die damit verbundene Unmöglichkeit objektiver Erkenntnis ein anderes Vorgehen erzwingt (Luhmann et al. 1990, S. 8). Dabei geht es um ein möglichst tief lotendes Kompetenzverstehen. Verstehen ist hier stets mit Sinnanalyse (Auslegung, Interpretation, Hermeneutik) von Geist, Erfahrung und Sprache eines autonomen, selbstorganisierenden, durch

---

<sup>22</sup>Klieme/Hartig (2007, S. 24) halten hierzu fest, dass nur die „systematische Zusammenfassung von einer Reihe von Einzelbeobachtungen, die durch unterschiedliche Aufgaben in variierenden Situationen gewonnen wurden, im Verständnis der psychometrischen Fachsprache als Messung bezeichnet wird“. Demnach reicht es für die Diagnose von Kompetenzausprägungen nicht aus, einzelne Beobachtungen durchzuführen.

Dispositionen gekennzeichneten Subjekts verbunden (Schmidt 1995, S. 17 ff.). Methodologisch wird entsprechend nach subjektiven Kompetenzeinschätzungs- und -beschreibungsv erfahren gesucht, die zwar auch Kompetenzen metrisch quantifizierend und skalierend einordnen können, aber nicht vorgeben, objektiv vom Beobachteten wie vom Beobachter Abgehobenes zu erfassen. Hier wird auf die Selbsteinschätzung von Kompetenzen, gleichsam auf eine Kompetenzbeobachtung *von innen* großer Wert gelegt“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007c, S. XIX, Hervorhebungen im Original).

### 2.3.1 Anwendungsebenen

Die Pole finden jeweils eine Entsprechung auf unterschiedlichen Ebenen. Dabei variieren die Herangehensweisen und Zugänge ebenso wie die verwendeten Modelle (vgl. Strauch 2008, S. 15). Hinter den verschiedenen Verfahren stehen verschiedene Interessen, Erwartungshaltungen, Ziele und Zwecke, die sich auf die Herangehensweisen auswirken. Strauch (vgl. 2008, S. 5) unterscheidet drei Anwendungsebenen, auf denen Kompetenzbilanzierungen vollzogen werden. Hierbei handelt es sich um die gesellschaftliche, die betriebliche und die individuelle Ebene (vgl. Strauch 2008, S. 5 ff.).<sup>23</sup>

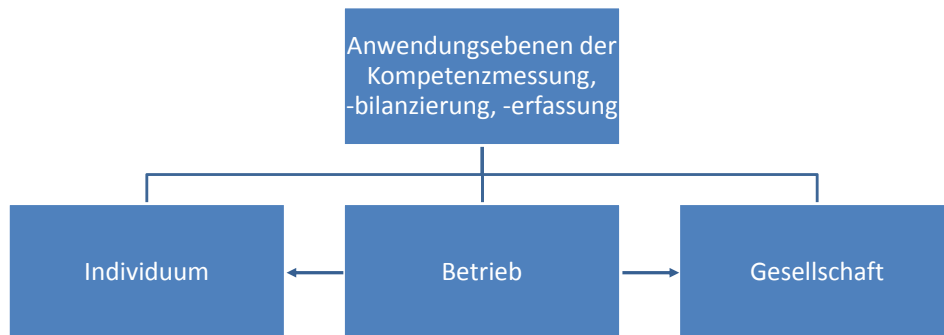


Abbildung 2.1: Anwendungsebenen

<sup>23</sup>Es handelt sich bei dieser Einteilung um eine, die in vielen kompetenztheoretischen Publikationen zu finden ist. Kaufhold (vgl. 2006, S. 25 f.) differenziert die Ebenen nach individuell/Person, betrieblich/Organisation und Gesellschaft. Die beschriebenen Ebenen finden sich ebenfalls – allerdings mit teilweise abweichenden Bezeichnungen – in der Systematik von Gnahn (vgl. 2007, S. 65) wieder, der zwischen den Anwendungskontexten Forschung (Gesellschaft), Betrieb und Weiterbildungseinrichtung (Individuum) unterscheidet.

Während das gesellschaftliche Interesse durch die Zielsetzung der Überwindung der Begrenztheit von Bildungsabschlüssen und der Flexibilisierung und Steuerung des Bildungssystems geprägt ist, zielt das betriebliche Interesse auf die Schaffung einer Basis für Wettbewerbsvorteile durch die Bilanzierung und Entwicklung der Kompetenzen der Mitarbeitenden, die sowohl einen Nutzen für den Betrieb als auch für das Individuum haben. Die individuelle Ebene fokussiert die Bewusstwerdung, Reflexion und Darstellung der eigenen Kompetenzen mit dem Ziel, einen Ausgangspunkt für berufliche und persönliche Weiterbildungsentscheidungen zu treffen (vgl. Strauch 2008, S. 5 ff.).

Innerhalb dieser Anwendungskontexte werden verschiedene Anforderungen an die Messungen bzw. Bilanzierungen gestellt, sodass die Aufgaben zwischen den verschiedenen Bereichen differieren. Auf der gesellschaftlichen Ebene wird das Ziel verfolgt, Diagnoseinstrumente, die Analysen und Vergleiche ermöglichen, zu entwickeln mit dem Ziel der Schaffung von Grundlagen, auf denen mögliche Steuerungsentscheidungen für das Bildungssystem getroffen werden können. Im weitesten Sinne steht die Verbesserung der Beziehung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem im Mittelpunkt (vgl. Kaufhold 2006, S. 25). Die betriebliche Weiterbildung sowie die in Betrieben verwendeten Verfahren bewegen sich in einem Spannungsfeld, das unterschiedliche Interessen ausbalancieren muss. Zum einen unterstützen die in der betrieblichen Weiterbildung eingesetzten Verfahren, Instrumente und Methoden Einstellungsentscheidungen, die Personalentwicklung sowie die Weiterbildungsentscheidungen. Zum anderen müssen diese ebenfalls den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Mitarbeitenden gerecht werden. Neben ökonomisch geprägten Interessen gilt es ebenfalls, pädagogische Leitideen zu berücksichtigen. Verfahren, Instrumente und Methoden, die in Weiterbildungseinrichtungen eingesetzt werden, unterstützen die Beratung, die Einstufung, die Überprüfung des Lernfortschritts sowie Prüfungen (vgl. Gnahs 2007, S. 65) und zielen darüber hinaus darauf ab, Persönlichkeitsentwicklung sowie Reflexionsfähigkeit zu ermöglichen. Die Verfahren verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen und verwenden in der Folge unterschiedliche Methoden, damit alle differierenden Aspekte von Kompetenz Berücksichtigung finden (vgl. Kaufhold 2006, S. 18).

### 2.3.2 Merkmale

Die verschiedenen Verfahren bzw. Instrumente können anhand von verschiedenen Merkmalen differenziert werden, die je eine sich unterscheidende Perspektive auf die Verfahren einnehmen (vgl. Gillen 2006, S. 108). Die Verfahren bzw. Instrumente lassen sich nach ihrer Methodologie bzw. dem verwendeten Kompetenzbegriff (qualitativ – quantitativ; subjektiv – objektiv), ihrer Funktion (summativ – formativ), der Methoden der Datenerhebung (Selbsteinschätzung-Fremdeinschätzung; situativ – biografisch; standardisiert – nicht standardisiert; direkt – indirekt) sowie hinsichtlich ihrer Zielsetzung (Erfassung, Bilanzierung – Anerkennung, Bewertung) systematisieren (vgl. ebd.).

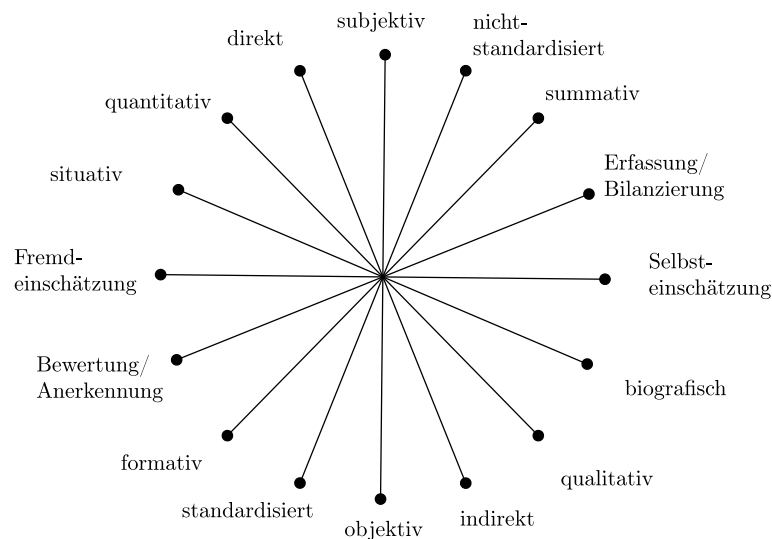


Abbildung 2.2: Unterscheidungsraster für Verfahren der Kompetenzanalyse (modifizierte Fassung nach Gillen 2006, S. 111)

Die Unterscheidung der Verfahren in quantitativ und qualitativ ist eine Unterteilung in Verfahren, die die Außenperspektive und Messbarkeit fokussieren und Verfahren, die sich für die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge interessieren und die Innenperspektive und die Ganzheitlichkeit betonen. Innerhalb quantitativer Verfahren kommen häufig Tests, Experimente, Fragebogen und Beobachtungen zum Einsatz, zu den qualitativen Methoden sind vor allem die biografischen Methoden zu zählen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007a, S. XXVIII f.). Während quantitative bzw. objektive

Verfahren auf der Annahme beruhen, dass Kompetenzen als naturwissenschaftliche Größe messbar sind, liegt qualitativen bzw. subjektiven Verfahren die Auffassung zugrunde, dass Kompetenzen nicht objektiv erfassbar sind (vgl. Gillen 2006, S. 110). Die jeweilige Auffassung darüber, wie Kompetenzen erfassbar sind, hat somit massive Auswirkung auf die Verwendung qualitativ oder quantitativ geprägter Verfahren. Es lassen sich in der Praxis sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren finden und beide Messmethoden haben aufgrund ihrer jeweiligen Spezifik eine Daseinsberechtigung und spielen eine eigene Rolle (vgl. Erpenbeck 2009, S. 31). Dabei zeigt sich eine Affinität auf den unterschiedlichen Ebenen zu bestimmten Verfahren. Während auf der gesellschaftlichen Ebene mit ihren Zielsetzungen (Steuerung und Flexibilisierung des Bildungssystems) eher quantitative Verfahren präferiert werden, werden im betrieblichen Bereich häufig Mischverfahren eingesetzt. Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung finden dagegen in der Regel qualitative Verfahren stärkere Berücksichtigung.

Die Unterscheidung in summative (bilanzierende) und formativ (entwicklungsorientierte) Verfahren ist eine weitere Kategorie der Typologisierung. Sie geht auf das CEDEFOP-Gutachten *European inventory on validating non-formal and informal learning* von Colardyn/Bjornavold zurück. Während summative Verfahren das Ziel verfolgen, eine Überprüfung bestimmter Ausprägungen von Kompetenzen durchzuführen und somit eine „anforderungsorientierte Erfassung zu diagnostischen Zwecken vor dem Hintergrund einer Auswahlentscheidung“ anstreben (Bührmann 2009, S. 134), fokussieren formative Verfahren die Unterstützung von Kompetenzentwicklungsprozessen, indem sie eine Rückmeldung über den aktuellen Stand und die Entwicklungsziele geben. Bei summativen Verfahren steht die Bestimmung des Ist-Zustandes im Vordergrund, der „möglichst objektiv, valide und reliabel gemessen und in Form von standardisierten Kompetenzprofilen bzw. -bilanzen dokumentiert“ wird (ebd.). Sie weisen somit Retrospektive auf. Bei formativen Verfahren steht ein gestaltender Aspekt im Fokus (vgl. Strauch 2008, S. 43), der individuelle Entwicklungsprozesse und „die aktivitätsfördernde Selbststärkung (Empowerment)“ betont (Bührmann 2009, S. 134). Innerhalb formativer Verfahren liegt weniger Gewicht auf den Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität. Vielmehr geht es um den „Prozess der Exploration“ (ebd.), bei dem die individuellen Kompetenzen durch nicht-standardisierte, biografieorientierte Verfahren rekonstruiert werden (vgl. Preißer/Völzke 2007, S. 63).

Sie fokussieren einen Entwicklungsprozess und sind zukunftsorientiert ausgerichtet. Auch hier gibt es durchaus Verfahren, die sowohl summative als auch formative Zwecke verfolgen, sofern dies für den jeweiligen Verwendungskontext zielführend erscheint.

Ob Verfahren standardisiert – nicht-standardisiert ablaufen oder eine Fremd- oder Selbsteinschätzung einsetzen, steht ebenso in engem Zusammenhang mit der Verwendung quantitativer und qualitativer Verfahren. In quantitativen Verfahren finden häufig standardisierte Formen mittels Fremdeinschätzung (Kompetenztests) und in qualitativen weniger-standardisierte Formen mittels Selbsteinschätzung (Kompetenzpässe) Verwendung.<sup>24</sup> Die Fremdeinschätzung wird durch eine oder mehrere Personen vorgenommen, die auf der Basis von Beobachtbarem und Sichtbarem sowie auf Auskünften der jeweiligen Person eine Beurteilung vornehmen (vgl. Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 38). Bei Selbsteinschätzungen werden die Ratsuchenden selbst aufgefordert, die eigenen Kompetenzen zu beurteilen. Dies beruht auf der Annahme, dass diese ihre Kompetenzen am besten kennen (vgl. ebd.). Während es sich bei standardisierten auf Fremdeinschätzung beruhenden Vorgehensweisen um direkte Datenerhebungen handelt, die „Untersuchungspersonen innerhalb von Erhebungssituationen aufgrund ihres situativen Verhaltens beobachtet und einschätzt“, werden nicht-standardisierte Selbsteinschätzungen, bei denen „zuvor stattgefundene Situationen und Situationsbündel die Grundlage für die Einschätzung“ darstellen, als indirekte Datenerhebungen beschrieben (vgl. Gillen 2006, S. 110). In engem Zusammenhang hiermit steht die Unterscheidung in situative und biografische Ansätze. Biografische Ansätze rekonstruieren auf der Basis der Biografie die subjektiven Kompetenzen sowie den Prozess der Kompetenzentwicklung (vgl. ebd., S. 111). Situative Ansätze dagegen erfassen den Ist-Zustand, das heißt, welche Kompetenzen zu einem Zeitpunkt unabhängig von Entwicklungsprozess vorhanden sind (vgl. ebd.). Hier zeigt sich, dass Verfahren, die weniger-standardisiert verlaufen und auf Selbsteinschätzungen zurückgreifen, einen höheren Anteil an Interaktion bzw. Kommunikation aufweisen, da häufig subjektorientierte Ansätze zugrunde liegen (vgl. Frank/Gutschow/Münchhausen 2005, S. 16).

Eine weitere Differenzierung kann hinsichtlich der Zielsetzung vorgenommen werden. Die Extreme bilden dabei die Pole *Erfassung bzw. Bilanzierung* und *Anerkennung*

---

<sup>24</sup> Allerdings kann dies nur als Faustregel gelten, da es ebenfalls Verfahren gibt, die beide Varianten miteinander kombinieren.

*bzw. Bewertung.* Bei der Erfassung stehen die Identifizierung, Bewusstwerdung und Dokumentation im Vordergrund der Erhebung. Unter Anerkennung bzw. Bewertung dagegen wird die Anrechnung der erhobenen Kompetenzen auf Abschlüsse des formalen Bildungssystems verstanden (vgl. Gillen 2006, S.109). Je nachdem welche Zielsetzung mit dem Einsatz von Verfahren bzw. Instrumenten verbunden ist, variieren die Kombinationen der oben beschriebenen Merkmale. Im Gegensatz zur Erfassung, bei der sehr unterschiedliche Methoden eingesetzt werden, dominieren bei der Anerkennung bzw. Bewertung Verfahren, die „Kompetenzen an bestimmten Anforderungen bemessen“ (ebd.).

Neben der Unterscheidung der Ebenen mit den jeweiligen Zielsetzungen können Verfahren anhand der oben skizzierten Merkmale unterschieden werden. Je nachdem, auf welcher Ebene mit welchem Ziel und Interesse die Verfahren eingesetzt werden sollen, finden Verfahren mit verschiedenen Merkmalskombinationen Einsatz. Bei den Verfahren der Kompetenzerfassung, -ermittlung und -bilanzierung stehen demnach quantitative Messungen (Kompetenztests) neben qualitativen Charakterisierungen (Kompetenzpässen), komparativen Beschreibungen (Kompetenzbiografien), simulativen Abbildungen (Kompetenzsimulationen) und beobachtenden Erfassungen (Arbeitsproben und Kompetenzsituationen) (vgl. Erpenbeck 2008, S.99). Dabei unterscheiden sich die quantitative und qualitative Erfassung hinsichtlich der Ausprägung der Dimensionen.



## 2 Kompetenzorientierung, Kompetenzbegriffe und Kompetenzbilanzierungsverfahren

	Quantitative Erfassung	Qualitative Erfassung
<b>Vorannahme</b>	Kompetenz als naturwissenschaftliche Größe messbar	objektive Erkenntnis nicht möglich
<b>Ziel</b>	Erklärung der Kompetenz	Verständnis der Kompetenz
<b>Verfahren</b>	Standardisiert, eher Fremdeinschätzung	wenig standardisiert, eher Selbsteinschätzung
<b>berücksichtigte Elemente</b>	meist nur kognitive Elemente	kognitive und non-kognitive Elemente
<b>Prinzipien</b>	Objektivität, Zuverlässigkeit, Gültigkeit	Authentizität, Lebensweltbezug, Kommunikation/Interaktion
<b>typische Methode</b>	Test	teilnehmende Beobachtung

Tabelle 2.1: Arten der Kompetenzerfassung (Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 36)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich nicht ausschließlich exakte Verfahren der Messung durchgesetzt haben, sondern vielmehr passende. Das heißt, dass weniger die Messgenauigkeit als vielmehr die Gegenstandsangemessenheit und die damit verbundene Akzeptanz im Vordergrund stehen.

„Die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen ist nicht zu lösen von den zugrunde liegenden Anlässen, den damit verfolgten Zwecken und den verbundenen Interessen. In jede Definition, in jede Operationalisierung und in jedes Meßverfahren gehen sie explizit oder auch implizit mit ein“ (Weiß 2000, S. 183).

So verwundert es nicht, dass Verfahren, die Erkenntnisse zur Steuerung des Bildungssystems hervorbringen sollen, anderen Kriterien entsprechen als solche, die es dem Individuum ermöglichen sollen, eine individuelle Lern- und Bildungsplanung vorzunehmen. Verfahren, die die Messbarkeit und Produktivität von Bildungssystemen und des Lernerfolgs von Individuen mit dem Ziel der besseren Steuer- und Lenkbarkeit von Bildungsprozessen anstreben, müssen dem Anspruch an die Genauigkeit und Einhaltung der Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) Rechnung tragen. Sie werden in Schulleistungsstudien (PISA) und Leistungsvergleichsstudien (PIAAC) verwendet. Dem gegenüber stehen Kompetenzpässe, die weniger-standardisiert und

auf der Basis von Selbsteinschätzungen erfolgen. Zwischen diesen Polen finden sich verschiedene Abstufungen und Mischverfahren, die jeweils für den Anwendungskontext adaptiert wurden und somit funktional im Hinblick auf Interessen und Ziele sind. So hält Sauer (2003, S. 24) fest, dass „wir ein plurales System von unterschiedlichen Bewertungsverfahren privater und öffentlicher Art“ benötigen. Dennoch fällt auf, dass es einen starken Zuwachs an qualitativ bilanzierenden Verfahren gibt, da diese in besonderem Maß die informell und non-formal erworbenen Kompetenzen berücksichtigen (vgl. Erpenbeck 2008, S. 101).

„Es ist offenkundig, daß diesen vielfältigen Interessen und Zielsetzungen ein einzelnes Instrument kaum gerecht werden kann. Ein Verfahren, das für individuelle Berufs- und Karriereentscheidungen geeignet sein mag, dürfte für die Auswahlentscheidung von Betrieben oder Bildungseinrichtungen vermutlich weniger geeignet sein. Instrumente müssen somit immer vor dem Hintergrund der jeweiligen Zielsetzung sowie der individuellen Handlungsmöglichkeiten gesehen und bewertet werden“ (Weiß 1999, S. 458).

### **2.3.3 Verfahren und Instrumente in der Erwachsenen- und Weiterbildung**

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich konstatieren, dass Verfahren und Instrumente sowohl auf den unterschiedlichen Ebenen als auch mit unterschiedlichen Merkmalskombinationen Einsatz finden. Auf der gesellschaftlichen Ebene lassen sich Bestrebungen im Bereich des OECD-Programms *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* feststellen. Es handelt sich hierbei um ein Programm, das die international vergleichende Kompetenzmessung bei Erwachsenen zum Ziel hat, um eine bessere Basis für politische Bildungsentscheidungen zu schaffen (vgl. Gnahs 2007, S. 107). Für die Umsetzung soll eine Befragung von Haushalten in allen europäischen Mitgliedsstaaten auf der Grundlage einer repräsentativen Stichprobe der arbeitsfähigen Bevölkerung stattfinden (vgl. ebd., S. 109). Somit kann das Programm als funktionale Ergänzung der Schulleistungsmessungen (PISA/TIMSS) im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung beschrieben werden.

Für den beruflichen und betrieblichen Bereich lassen sich zahlreiche Aktivitäten feststellen. Neben den systematisch-vergleichenden Analysen in diesem Bereich, lassen sich auch in der Praxis bereits etablierte Verfahren finden. Zu nennen ist hier das Cekom-Verfahren, das von eigenständigen Zentren für Kompetenzbilanzierung in zahlreichen Bundesländern vor allem im Unternehmensbereich eingesetzt wird (vgl.

Erpenbeck 2006, S. 13). Es handelt sich bei dem Verfahren um eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Verfahren, das sowohl Nutzen für die Arbeitgeber (gezielte Personalentwicklung und Beschäftigungspolitik) als auch Arbeitnehmer (Laufbahngestaltung und persönliche Weiterentwicklung) verspricht (vgl. ebd.).

Für die allgemeine Erwachsenenbildung sind derzeit Verfahren interessant, die es ermöglichen, Kompetenzen sichtbar zu machen, diese zu reflektieren und somit verwendbar zu machen. Hier steht vor allem die Entwicklung des Individuums mit Blick auf die individuellen Ziele im Vordergrund. Kompetenzmessung, -bilanzierung und -erfassung hat vor allem die Aufgabe, Kompetenzen bewusst zu machen und sie mit den jeweiligen Zielen bzw. Anforderungen in Verbindung zu setzen und zu bewerten (vgl. Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 39).

„Sinn und Zweck von Kompetenzbilanzierungen ist es, dazu zu verhelfen, dass Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen wirklich erkannt, bewertet und ausgewiesen werden, um sie sinnvoll und nutzbringend einsetzen zu können und Entwicklungsmöglichkeiten aufzudecken“ (Strauch 2008, S. 237).

Somit lässt sich festhalten, dass Verfahren zur individuellen Dokumentation wie sie in der allgemeinen Erwachsenenbildung vorgenommen werden (Kompetenzpässe, -bilanzen und -portfolios wie der ProfilPASS), in der Regel einen formativen und damit entwicklungsorientierten Zweck verfolgen.

„In der Weiterbildungspraxis sind Kompetenzmessungen nach wissenschaftlichen Kriterien und Tests nicht die dominanten Verfahren der Kompetenzmessung. Zentral sind nach wie vor eher einschätzende (Kompetenzpässe und -portfolios) und kategoriale Beurteilungsformen (Leistungsbeurteilungen)“ (Gnahn 2009, S. 150).

Häufig werden in diesem Kontext biografische Verfahren verwendet, da die Biografie die Möglichkeit bietet, zur Erstellung eines retrospektiven Kompetenzprofils, das Auskunft über erfolgreich entwickelte Kompetenzen geben kann (vgl. Kaufhold 2006, S. 58). Basis der Bearbeitung stellen hier „individuelle Reflexionsprozesse über bewältigte Situationen und ausgeführte Handlungen, die vorhandene Kompetenzen erkennen lassen“ (ebd.). Dabei handelt es sich bei Kompetenzpässen und -portfolios, die auf biografischen Ansätzen beruhen – so auch beim ProfilPASS – um Verfahren, die einen hohen Interaktionsanteil aufweisen. Bei solchen kommunikativen oder weichen Verfahren der Kompetenzbilanzierung stehen Lebenswelt und Biografie im

Mittelpunkt. Dies zieht eine komplexe Kompetenzgenese nach sich, deren Ziel die „Interpretation der Sinn- und Deutungszusammenhänge sowie ein möglichst tiefes und grundlegendes Verständnis der Kompetenz“ ist (Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 37). Dabei steht eine ganzheitliche Herangehensweise im Vordergrund, die mittels explorativer Interaktionsverfahren arbeitet (vgl. ebd.) und die für die Ratsuchenden bzw. Nutzenden ungewohnt sind (vgl. Bretschneider/Hummelsheim 2006, S. 31).

„Die Überlegungen der Erwachsenenbildung erfolgen unter einem ganzheitlichen Blickwinkel und beziehen sich auf das Individuum, dessen soziale Situation sowie dessen Lebenswelt. [...] Unter Beachtung dieser Aspekte würde die methodische Vorgehensweise Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für die Person implizieren und beispielsweise Deutungsmusteransätze und biographische Ansätze versuchen einzubeziehen“ (Kaufhold 2006, S. 61).

Zur Sicherung der Qualität wird somit flankierende Beratung benötigt, um eine erfolgreiche Bilanzierung zu ermöglichen. Deshalb ist Beratung zentraler und integrativer Bestandteil von Kompetenzpässen und -portfolios (vgl. Gnahs 2008, S. 87).

„Je stärker Weiterbildungspässe auf die Erfassung und Sichtbarmachung von individuellen Erfahrungen, Lernergebnissen und Kompetenzen abzielen, die nicht in direktem Zusammenhang mit der Funktion der Institution stehen, in denen sie erworben wurden und die sie bescheinigen – wie dies typisch im ehrenamtlichen Bereich der Fall ist –, umso komplexer müssen die Verfahren zu ihrer Erfassung sein, desto eher müssen sie aber auch durch eine professionelle Beratung ergänzt werden“ (Bretschneider/Preißer 2003, S. 38).

### 3 Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

In der bildungspolitischen wie auch in der wissenschaftlichen Diskussion scheint weitgehend Konsens darüber zu herrschen, dass dem Thema Beratung eine zentrale Rolle in der zukünftigen Erwachsenen- und Weiterbildung zukommt.<sup>25</sup> Beratung, so die Argumentation, ist eine Möglichkeit die Individuen zu befähigen, die komplexen politischen, sozialen und ökonomischen Anforderungen besser lösen zu können. Im folgenden Kapitel wird das Thema Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung beleuchtet. Hierzu erfolgt zunächst ein historischer Abriss sowie die Darstellung des aktuellen Stands von Beratung in diesem Feld. Der historische Abriss dient dazu die Begründungszusammenhänge für die Bedeutungssteigerung von Beratung in den jeweiligen zeitlichen Abschnitten darzustellen. Dies ist erforderlich, um Konjunkturen und daraus resultierend die jeweiligen Bestrebungen und die daraus resultierenden Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse sowie die aktuelle Struktur dieses Feldes nachvollziehbar zu machen. Anhand dieser Darstellung kann der Zusammenhang zwischen Begründungszusammenhängen und Struktur des Feldes nachvollzogen werden, indem aufgezeigt wird, warum die Herausbildung neuer Beratungsformen oder -felder – wie zum Beispiel der Kompetenzentwicklungsberatung –

---

<sup>25</sup> Während sich die Bezeichnung *Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* ausschließlich auf dieses Arbeitsfeld bezieht und häufig auch die Begleitdimension pädagogischer Arbeit in diesem Bereich bezeichnet, verweist der Begriff Bildungsberatung auf einen größeren Zusammenhang, dem Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung zugeordnet werden kann (vgl. Knoll 2008, S. 14). Im Sinne der EU-Empfehlung findet die Bezeichnung Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung Verwendung und bezeichnet – ähnlich wie Bildungsberatung – eine Vielzahl von Beratungsfeldern und -formen, dem die Beratung im Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung zugeordnet werden kann (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 5). Diese Formulierung entspricht darüber hinaus dem angloamerikanischen Konzept der *career guidance* bzw. *career development* (vgl. ebd., S. 11). Im Zuge der Bestrebungen des Nationalen Forum Beratung wird auf den Begriff Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung zurückgegriffen, um allen Bereichen gerecht zu werden. Im weiteren Verlauf dieser Studie werden alle drei Begrifflichkeiten wechselnd gebraucht und bezeichnen dabei Beratungsfelder und -formen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung gleichermaßen.

notwendig zu werden scheint. Von dieser Basis ausgehend wird der aktuelle Stand der Entwicklung von Beratung in diesem Feld anhand von Ausführungen zu Begriffsverständnissen, Strukturen, Typologien sowie Zielen und Aufgaben der Beratung ausgearbeitet. Im Anschluss daran werden theoretische Grundlagen der Beratung wie Beratungskonzepte, Themen und Strukturmerkmale sowie Spannungsverhältnisse dargestellt. Die Auswahl der relevanten Aspekte erfolgte dabei unter dem Fokus, wie wichtig diese jeweils für das Beratungshandeln sind.

## 3.1 (Bildungs-)Beratung: Entwicklungen aus historischer und aktueller Perspektive

Die Auseinandersetzung mit Beratung in den letzten 60 Jahren kann in Phasen eingeteilt werden. In diesen Phasen wurden jeweils unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen, die auf die wirkenden Einflussfaktoren der jeweiligen Zeiträume zurückzuführen sind.<sup>26</sup> Die folgende Darstellung der historischen Entwicklung im beschriebenen Zeitraum orientiert sich an einer Phaseneinteilung, die einen historischen Abriss ermöglichen soll, der erstens einen Überblick über die geschichtliche Entwicklung der Auseinandersetzung mit dem Thema Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung ermöglicht und zweitens die heutige Ausgangslage beschreibt, sodass auf der Basis dieser weitere aktuelle Ausführungen zur Entwicklung und zum Stand von Beratung in diesem Feld gemacht werden können.

---

<sup>26</sup>Der vorliegende historische Abriss nimmt Beratung ab dem Zeitpunkt der 1950er und 1960er Jahre in den Blick, als die ersten Versuche der (Neu-)Formulierung einer „fundierten pädagogischen Beratung“ in der Literatur nachweisbar sind (Gröning 2009, S. 215) und sie sich somit als *Parallelstrang* zum Beratungsmonopol der staatlichen Berufsberatung entwickelt und etabliert (vgl. Arnold/Mai 2009, S. 214 f.). Beratung wird in der Folge zu einer „Handlungsoption pädagogischer Berufstätigkeit“ und differenziert sich in diesem Bereich aus (Hechler 2010, S. 15). In diesem Kontext findet auch erstmalig der Begriff Bildungsberatung von Aurin 1966 im Zuge der Schaffung der ersten Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg Verwendung (vgl. Haubrock 1992, S. 43). Außer Acht bleiben somit die Beratungsstellen der Frauenbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts zur Orientierung in Fragen der beruflichen Entwicklung (vgl. Arnold/Mai 2009, S. 214 f.; vgl. Schlüter 2010c, S. 33) sowie die gesetzlich verankerte Berufsberatung zwischen 1927 und 1997 (vgl. Arnold/Mai 2009, S. 214). Detaillierte Ausführungen zu den ausgelassenen Themen sind bei Haas (vgl. 2003, S. 257 f.) zu finden. Eine umfassende Darstellung der Evolution von Beratung wurde von Hechler (vgl. 2010, S. 10 ff.) angefertigt.

### 3.1.1 Beginn der Auseinandersetzung: die 1950er und 1960er Jahre

Ende der 1950er Jahre wird Beratung pädagogisch zum ersten Mal ausführlicher in den Blick genommen. Dabei ist es Bollnows Verdienst, Beratung ausführlich und gründlich mit Blick auf das Verhältnis zur Erziehung analysiert zu haben. Zuvor wurde Beratung bzw. der Rat im Rahmen der Erziehungsmittel nur selten erwähnt. Bollnow (vgl. 1959) widmet in *Existenzphilosophie und Pädagogik* der Beratung ein Kapitel, das Beratung eine größere Aufmerksamkeit schenkt und als erstes dieser Art in der deutschsprachigen Literatur gewertet werden kann. Beratung wird darin als „unstetige Form“ der Erziehung bezeichnet, da sie lediglich gelegentlich in besonderen Fällen im „stetigen Erziehungsvorgang“ (Bollnow 1959, S. 85) relevant wird. Für Bollnow steht Beratung in Abgrenzung zur Ermahnung, „denn der Beratung fehlt gerade jene beabsichtigte Einflussnahme auf den Willen des anderen Menschen, die für die Ermahnung wesentlich ist. Die Beratung stellt sich vielmehr selbstlos in den Dienst der von anderen zu fällenden Entscheidungen“ (ebd., S. 78). Ebenfalls grenzt Bollnow die Beratung von einem „einfachen Rat“ ab (ebd.).

„Während der einfache Rat gegebenenfalls auch ohne Begründung dem Menschen ein bestimmtes Verhalten anempfiehlt, vermittelt die Beratung in einer grundsätzlicher angelegten Besinnung ihm die Einsicht, deren er für seine Entschliebung bedarf“ (Bollnow 1959, S. 80).

Dabei wird Beratung als eine das menschliche Leben durchziehende Tätigkeit aufgefasst, die „überall, wo die eigene Erkenntnis nicht ausreicht“ zu Tage tritt und „sich der Mensch von einem andern beraten lassen [muss], der auf dem Gebiet die hinreichende Sachkenntnis hat“ (ebd., S. 78, [Anm. d. Verf.]). Die Beratungsbeziehung nach Bollnow ist asymmetrisch, weil der Berater bessere Einsicht hat. Der Berater kann dabei Empfehlungen aussprechen, darf aber keine Entscheidungen für den Ratsuchenden treffen.

„Die Aufgabe des Beratenden ist es, dem Ratsuchenden zur Einsicht in die Voraussetzungen seiner Entscheidung zu verhelfen, seine Aufgabe ist es aber nicht, auf diese Entscheidung selber einen Einfluß zu nehmen, und je reiner die Aufgabe der Beratung erfüllt wird, desto mehr muß sie in der streng sachlichen Ebene durchgeführt werden und desto mehr muß sich der Berater hüten, dem andern die Entscheidung selbst abzunehmen“ (ebd., S. 82).

Neben Bollnow unternimmt Mollenhauer 1965 den Versuch, Beratung als „pädagogisches Phänomen“ zu begründen (vgl. Mollenhauer 1965). Ausgangspunkt ist die

Zunahme des Beratungsbedürfnisses und die damit verbundene Zunahme eines neuen pädagogischen Verhaltenstypus. Davor wurde Beratung im Kontext von Erziehung nicht berücksichtigt, da – so Mollenhauer – ein eingeschränkter Erziehungsbegriff vertreten wurde (vgl. Mollenhauer 1965, S. 26 f.).

„Vorgänge wie die nämlich, die sprachlich gebräuchlich unter dem Ausdruck Beratung zusammengefasst werden, sind offenbar von einer Art, die unter die herkömmliche Fassung des Begriffs ‚pädagogischer Bezug‘ sich nicht subsumieren lässt. Die Begriffe Lenkung, Leitung und Führung, die Bestimmung der Erziehungsvorgänge als Vorgänge einer direkten Einwirkung ebenso wenig wie die Bestimmung der Erziehungsakte als planvolles, auf ein eindeutiges Ziel, Leitbild oder Ideal gerichtetes Handeln am Unmündigen das zu charakterisieren, was für eine Beratung ausschlaggebend wäre“ (Mollenhauer 1965, S. 27).

Obwohl es ein Festhalten am alten Erziehungsbegriff gibt, entwickelt sich in der Erziehungspraxis ein verändertes Verständnis von Erziehung, das „durch die eigentümliche Zurückhaltung der erziehenden Personen gekennzeichnet [ist]“, sodass der pädagogische Eingriff eher dem „Typus korrigierender als [dem] Typus führender Verhaltensweisen“ gleicht (ebd., S. 28, [Anm. d. Verf.]). Diese „eigentümliche Zurückhaltung“ kündigte sich bereits – so Mollenhauer – in der pädagogischen Reformbewegung an, allerdings mit einer ideologischen Überformung (vgl. ebd., S. 29). Die pädagogische Bedeutung der Beratung liegt nach Mollenhauer in einer kritischen Aufklärung und stellt für ihn „ein Stilmerkmal der sich demokratisch verstehenden Erziehungspraxis“ dar (ebd.). Die Beratungssituation ist durch die Entscheidungsfreiheit des Ratsuchenden gekennzeichnet. Ausgangspunkt der Beratung ist eine Frage des Klienten, die im Gespräch – „verbalen Wechselspiel“ – erörtert wird (vgl. ebd., S. 34). Das Gespräch schafft Distanz, ermöglicht Objektivität sowie das Einnehmen eines rationalen Verhaltens und kann als „Prozeß der Aufklärung“ verstanden werden (ebd., S. 32/34). Nach Mollenhauer kommt der Beratungsaufgabe – als in pädagogisches Handeln integrierte Form – besondere Bedeutung zu (vgl. ebd., S. 66 f.). Beratungsanlässe sind Bestandteile des pädagogischen Auftrags und werden als wichtig für eine umfassende Bildung und Erziehung im Sinne von Aufklärung erachtet (vgl. ebd., S. 36).<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup>Im Zuge der Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsformen wird ebenfalls die Neukonzeption und -ordnung der pädagogischen Ausbildung in Form von Diplom-Studiengängen für Pädagogik vorgenommen, in die Beratung als ein Bestandteil pädagogischen Handelns integriert ist (vgl. Sauer-Schiffer 2004a, S. 18).



Beratung in dem beschriebenen Sinne von Bollnow und Mollenhauer versteht sich als Aufklärung und Hilfeleistung zu reflektierter Handlungsfähigkeit, die Autonomie, Entscheidungsfreiheit und Freiwilligkeit umfasst. In der Folge wird Beratung „als kommunikativer Interaktionsprozess gesehen, bei dem der Ratsuchende um Selbstaufklärung und Problemlösung bemüht ist“ (vgl. Sauer-Schiffer 2004a, S. 17). Beratung liegt ein emanzipatorischer Gedanke zugrunde, der bis heute für Beratung prägend ist.

Für die Erwachsenenbildung halten Arnold/Mai fest (vgl. 2009, S. 215), dass nach Senzky (1972, S. 253) „Hans Tietgens im Jahr 1963 erstmals auf die künftigen Beratungsaufgaben der Erwachsenenbildung hingewiesen“ hat. Die Einführung der Begrifflichkeit *Bildungsberatung* erfolgte – nach Recherchen von Arnold/Mai (2009, vgl. S. 215) durch Kurt Aurin innerhalb einer Untersuchung im Jahre 1966 zum Thema: „Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum: Untersuchung zur Bildungsberatung in Baden-Württemberg in den Landkreisen Buchen, Tauberbischofsheim, Künzelsau, Villingen“.

#### 3.1.2 Die Erweiterung und Umsetzung der Beratung: die 1970er Jahre

Die Phase der Erweiterung und Umsetzung ist durch das Konzept des Lebenslangen Lernens, der damit in Zusammenhang stehenden Forderung an die Individuen nach Anpassung an die neuen Anforderungen und den daraus resultierenden (bildungspolitischen) Bestrebungen gekennzeichnet.

„Begründet wurde diese neue konzeptionelle Leitidee [Lebenslangen Lernens] mit der Notwendigkeit, sich dem rapiden sozialen und technologischen Wandel anzupassen, der einmal erlernte Bildungsinhalte rasch veralten lassen würde“ (Haas/Müller 1986, S. 5, [Anm. d. Verf.]).

Die zunehmende Individualisierung, die damit einhergehende Unübersichtlichkeit und die ständigen Bildungsanforderungen, die an Individuen gestellt werden, führen zu einer Verschiebung der Aufgaben und Funktionen der in der Weiterbildung Tätigen hin zu Beratung. Weiterbildungsberatung wird in diesem Zuge die Funktion zugeschrieben, die „Passung zwischen Institution und Teilnehmenden herzustellen“ (Sauer-Schiffer 2004a, S. 20) und stellt somit eine Scharnierfunktion dar (vgl. Stoney/Glickmann/Wack 1999, S. 33). Die Passungsfeststellung verfolgt dabei eine doppelte Zielsetzung: sie soll „die Entfaltung [der] Persönlichkeit fördern und [...] gleichzeitig

berufliche und gesellschaftliche Chancen bieten“ (Stoney/Glickmann/Wack 1999, S. 33, [Anm. d. Verf.]).

Neben bildungspolitischen Bestrebungen in Form der Festschreibung von „Beratung als Strukturelement des Bildungswesens“ im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 (Deutscher Bildungsrat 1970) sowie theoretischen Überführungen psychologischer Theorien in Beratungskonzepte<sup>28</sup>, erfolgt die Institutionalisierung von Weiterbildungsberatung in den Feldern Schule, Berufsbildung und Weiterbildung, die sowohl berufliche Fortbildung und Umschulung als auch Erwachsenenbildung umfasst (vgl. Sauer-Schiffer 2004a, S. 18 f.). Hinsichtlich der Institutionalisierung können zwei Ebenen unterschieden werden (vgl. Krüger 1978, S. 87 ff.):

1. Beratung als Angebot ausdifferenzierter Beratungsstellen
2. Beratung als integrativer Bestandteil pädagogischen Handelns

Im Zuge der Institutionalisierung werden verstärk Weiterbildungsprogramme im Bereich Beratung für in der Pädagogik Tätige konzipiert und umgesetzt (vgl. ebd., S. 19). Trotz der zahlreichen Bestrebungen im Hinblick auf die Institutionalisierung – wie zum Beispiel die Umsetzung des Projektes *Beratungsstellen für Weiterbildung*<sup>29</sup> (vgl. Braun/Fischer 1984) – bleibt die faktische Schaffung von Beratungsstellen und -angeboten hinter den Forderungen zurück. Dennoch ist die Phase durch die bildungspolitische und theoretische Beschäftigung mit Beratung und einer daraus resultierenden (nicht umfassenden) Institutionalisierung von Beratung gekennzeichnet. Dabei erfolgen die Argumentationen und Bestrebungen innerhalb dieser Phase vor allem aufgrund der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Notwendigkeit der

---

<sup>28</sup>Vor allem wird zu dieser Zeit die *nicht direktive Beratung* von Carl Rogers für pädagogische Bereiche nutzbar gemacht (vgl. Sauer-Schiffer 2004a, S. 20). Dieser Ansatz spielt bis heute in der Beratung im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung eine wichtige Rolle, da sie dem Beratenden ermöglicht, aus dieser Haltungsempfehlungen abzuleiten.

<sup>29</sup>Das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft zwischen 1977 und 1982 geförderte Modellvorhaben *Kommunale Beratungsstellen für Weiterbildung*, hatte die Aufgabe in sechs Städten Bildungsberatungsstellen einzurichten und zu evaluieren (Haas/Müller 1986, S. 46). Ziel war es, die „Beratungsmöglichkeiten in der Weiterbildung auszubauen“ und „geeignete Organisationsformen für Weiterbildungsberatung in Kommunen zu entwickeln“ (Braun/Fischer 1984, S. 13) sowie Erkenntnisse für die Professionalisierung von Weiterbildungsberatung zu generieren (vgl. ebd., S. 30). In diesem Vorhaben zeigte sich, dass sich unabhängige Beratungsstellen als „geeignete und leistungsfähige Organisationsform für Weiterbildungsberatung in Kommunen erwiesen“ haben (ebd., S. 27). Ergebnis des Projektes war eine auf andere Kommunen übertragbare Konzeption für Weiterbildungsberatungsstellen (vgl. ebd., S. 14).

Anpassung der Individuen an neue Gegebenheiten (vgl. Haas/Müller 1986, S. 25). Weniger steht das Individuum als solches im Mittelpunkt der Argumentation und Bestrebungen.

### **3.1.3 Theoretische Abgrenzung und Spezialisierung: die 1980er Jahre bis Mitte der 1990er Jahre**

Die Spezialisierung von Beratung auf verschiedene Zielgruppen und die Entwicklung bzw. Ausdifferenzierung neuer Arbeitsfelder der Beratung sind auf die allgemeine Entwicklung in der Erwachsenenbildung – die sogenannten *reflexive Wende* – zurückzuführen. Die reflexive Wende geht mit einer Hinwendung zum Subjekt einher und bringt die Entwicklung von „didaktische[n] Konzepte[n] wie beispielsweise die Zielgruppenarbeit, Teilnehmerorientierung, Alltagsorientierung oder auch die Subjektorientierung“ mit sich (Sauer-Schiffer 2004a, S. 20, [Anm. d. Verf.]). Neben dieser Entwicklung führen die Verschärfung am Arbeitsmarkt sowie eine damit verbundene Sparpolitik dazu, dass zunehmend eine Fokussierung auf bildungsferne Personengruppen aufgrund von Massenarbeitslosigkeit und zunehmend knapperen Finanzmitteln erfolgt. Dies beruht auf der Annahme, dass eine Konzentration auf bildungsmotivierte Gruppen angesichts der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung nicht mehr hinreichend ist.

„Durch neu entwickelte Konzepte der Zielgruppenarbeit sollen nun vermehrt sozial- und bildungsbenachteiligte Gruppen angesprochen werden, die sich in – ob nun sozial, ökonomisch oder physisch bedingten – existentiellen Notlagen befinden, welche sie über die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen überwinden lernen sollen“ (Haas/Müller 1986, S. 13).

In der Folge werden Beratungsformen (Lernberatung, Bildungslaufbahnberatung etc.) entwickelt, die speziell auf ausgewählte Zielgruppen (bildungsungewohnte bzw. -ferne oder problembelastete) zugeschnitten sind (vgl. Sauer-Schiffer 2004a, S. 20) und in

Modellprojekten erprobt werden.<sup>30</sup> Die Resultate der Ausdifferenzierung und die vielfältigen Einsatzorte von Beratung führen dazu, dass Beratung als eine Grundform pädagogischen Handelns beschrieben wird (vgl. Sauer-Schiffer 2004a, S. 22). Allerdings führt die Fokussierung von problembelasteten bzw. bildungsungewohnten oder -fernen Personengruppen dazu, dass sich die Beratungsleistungen hinsichtlich ihres Fokus und ihrer Intensität verschieben. Während zunächst Informationsberatung im Vordergrund stand, bringt die Zielgruppenorientierung eine Verschiebung der Beratung zur Problemlösung mit sich und weist somit eine Nähe zur Bearbeitung sozialer Notlagen bzw. psychosozialer Probleme auf (vgl. ebd., S. 21).

„Auch Beratung in der Weiterbildung zeigt sich hinsichtlich der Gefahr einer Problemverschiebung im genannten Sinne nicht unanfällig. Von ihrem Selbstverständnis her ist sie mehr als sachliche Information über Weiterbildungsmöglichkeiten. Erfolgreiches Beraten hat seine Maßgabe in der berücksichtigten Individualität des Ratsuchenden und in der Präzisierung seiner subjektiven Problemlage. Genau diese Maßgabe rückt nun Beratung des öfteren unter der Hand in eine diffuse Nähe zu Therapie, vor allem dann, wenn man glaubt, ihr nur entsprechen zu können durch den unreflektierten Rückgriff auf kommunikationspsychologische und psychotherapeutische Ansätze oder Methoden“ (Haas/Müller 1986, S. 27).

In der Folge entwickelt sich die Abgrenzungsproblematik von Therapie und Beratung zu einem wichtigen theoretischen Diskussionsgegenstand (vgl. Sauer-Schiffer 2004a,

---

<sup>30</sup> Als ein Beispiel kann Lernberatung dienen, die in den 1980er Jahren vor allem für bildungsferne Personengruppen zugeschnitten wird. Von 1982 bis 1988 entstehen parallel die ersten zwei Ansätze zur Lernberatung. Im Rahmen eines Alphabetisierungsprojektes entsteht an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes eine Lernberatungskonzeption, deren Grundlage individualpsychologische Erkenntnisse darstellen. In einem Projekt des Berufsförderungswerkes Hamburg, das vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) unterstützt wird, entsteht eine Kursleiterfortbildung mit dem Titel »Lernberatung«. Die Entwicklung dieses Qualifizierungskonzeptes resultiert aus den veränderten Anforderungen, die das veränderte Klientel an die Professionellen stellt. Konzeptionelle Basis sind hier die Annahmen der Humanistischen Psychologie und Pädagogik (vgl. Kossack 2006, S. 84). Bei dem vom BIBB unterstützten Projekt wird ein curriculares Konzept für andragogisch-didaktische (Langzeit)fortbildungen entworfen, da das meist nicht pädagogisch ausgebildete Personal Fortbildungsbedarf in den Bereichen Didaktik sowie Lern- und Sozialpsychologie aufweist (vgl. Volk-von Bialy 1991, S. 20). Diese beiden ersten Konzepte „entstehen in einer Zeit, in der sich Reflexivität in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen als eine handlungsleitende Kategorie herausgebildet hatte“ (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 82). Reflexivität findet in beiden Projekten sowohl für die Arbeit mit den Lernenden als auch in der Fortbildung für die Lehrenden Niederschlag (vgl. ebd.). Sowohl für das Modellvorhaben „Kommunale Beratungsstellen für Weiterbildung“ als auch in den Projekten zur Lernberatung war eine Überführung der Projektfinanzierung in einen Regelbetrieb schwierig bzw. nicht möglich. Hier zeigt sich ebenfalls eine Thematik, die für die Überführung von Beratung in regelhafte Strukturen entscheidend ist – die Finanzierungsfrage.

S. 21), der den Diskurs bis heute prägt.<sup>31</sup> Die Entwicklungen der 1970er bis Mitte der 1990er Jahre können wie folgt zusammengefasst werden:

„Die Notwendigkeit, Bildungsberatung für Bürger anzubieten, ist seit Erscheinen des Strukturplans des Bildungsrats 1970 im Gespräch. Seither ist Beratung in der Erwachsenenbildung auch üblich geworden. Sie hat allerdings längst nicht den Umfang angenommen, den der Bildungsrat wohl vor Augen gehabt hat. Vor allem ist es nur selten dahin gekommen, daß Mitarbeiter der Erwachsenenbildung sich ausschließlich oder auch nur vorrangig der Weiterbildungsberatung widmen können. Meist bleibt es bei einer Tätigkeit nebenbei. Inwieweit sich das bildungspolitische Plädoyer für eine institutionalisierte Weiterbildungsberatung und wie weit sich einige bundesgeförderte Modellversuche auswirken werden, ist noch offen. Feststellen kann man derzeit nur, daß in einigen Städten selbstständige Weiterbildungsberatungsstellen eingerichtet worden sind, daß sie in einigen anderen Fällen der VHS eingegliedert wurden, und daß es Volkshochschulen gibt, die der Beratung einen größeren Raum in ihrem Konzept zu geben versuchen“ (Klevenow 1980, S. 27 zitiert nach Haas/Müller 1986, S. 46).

#### 3.1.4 Beratungsboom und Etablierung: ab Mitte der 1990er Jahre

Mitte der 1990er Jahre rückt Beratung verstärkt in den Mittelpunkt und erfährt eine Bedeutungssteigerung aufgrund der bereits beschriebenen konsensuellen Zeitdiagnose, die unter verschiedenen Begriffen wie Transformationsgesellschaft (Schäffter 2001), Wissensgesellschaft (Nolda 2001), Informationsgesellschaft (Bretschneider 2004) oder Lerngesellschaft (Arnold/Schüßler 1998) gefasst wird. Diese Diagnosen beschreiben Prozesse, die mit der Individualisierung und Pluralisierung von Lebenswelten und Lebensstilen in allen Altersgruppen und Phasen des Lebenszyklus einhergehen. Dadurch kommt es zu Freisetzungsprozessen, die sowohl Chancen und Möglichkeiten als auch Risiken und Verunsicherung bergen. Zum einen wird der Spielraum für eigene Entscheidungen größer und die neuen Freiräume können individuell und eigenverantwortlich ausgestaltet werden. Zum anderen steigen die Anforderungen an die einzelnen Individuen, denn zur Nutzung der Chancen bedarf es ökonomischer, sozialer und personeller Voraussetzungen, die unterschiedlich vorhanden und verteilt sind (vgl. Schlüter 2010c, S. 32). Zurückzuführen sind diese Entwicklungen auf technologische Neuerungen, soziale Veränderungen sowie Umstrukturierungen, die mit Unübersichtlichkeit und Verunsicherungen einhergehen (vgl. ebd., S. 33). Für die

---

<sup>31</sup>Genauere Ausführungen zur Abgrenzungsproblematik von Beratung und Therapie erfolgen in Kapitel 3.3.2.1.2.

Erarbeitung von Lebensplänen, die Nutzung der Spielräume sowie die Gestaltung der eigenen Biografie sind Kompetenzen von Nöten, die durch Beratung aktiviert und entwickelt werden können.

„Beratung wird immer dann notwendig, wenn sich die ausgebildeten Routinen als Antwort auf lebenspraktische Ungewissheit mit Blick auf die selbsttätige Führung des eigenen Lebens als nur noch eingeschränkt tragfähig erweisen“ (Hechler 2010, S. 10).

Die Bildungsberatung im Speziellen wird im Zuge der oben dargestellten Entwicklungen vor allem deshalb relevant, weil sie ein wichtiges Element darstellt, das Menschen dazu befähigt, die auf sie übertragenen Entscheidungen treffen zu können und somit in besonderem Maße den darin formulierten Anforderungen gerecht wird (vgl. Zauner 2008, S. 29). Der Bedeutungszuwachs von Bildungsberatung wird in der Folge vor allem in den Diskursen des lebenslangen, selbstgesteuerten und informellen Lernens, zum Lernkulturwandel sowie der Kompetenzentwicklung beschrieben und ausgeführt (vgl. Sauer-Schiffer 2004a, S. 25). Beratung wird innerhalb dieser Diskurse eine Unterstützungsfunktion zugeschrieben, die es möglich macht, die Strategie des Lebenslangen Lernens erfolgreich umzusetzen (vgl. Lampe 2008a, S. 57).

„Betrachtet man aktuelle bildungspolitische Äußerungen zum lebenslangen Lernen – gleich welcher politischen Couleur – so lässt sich feststellen, dass der Beratung in diesem Zusammenhang weitgehend übereinstimmend eine zentrale Rolle zugewiesen wird“ (Schiersmann 2009, S. 747).

Zu nennen sind hier vor allem Argumente wie die Individualisierung von Berufs- und Bildungsbiografien, die Entwicklung hin zu selbstgesteuertem und informellem Lernen sowie die damit einhergehende Entwicklung von der Input- zur Outputorientierung und der Orientierung an Kompetenzentwicklungsstrategien und die damit in Zusammenhang stehende Feststellung von Kompetenzen (vgl. ebd., S. 748). Alle diese Begründungen weisen Beratung eine Schlüsselrolle zu (vgl. Koops/Lanfer 2008, S. 21).

„Veränderte Verhältnisse in der Lebens-, Berufs- und Arbeitswelt von Erwachsenen und jungen Erwachsenen erfordern eine geänderte Praxis. Dies trifft insbesondere auf die Beratungspraxis zu, die mit ‚neuen‘ biografischen, beruflichen und gesellschaftlichen Problemen konfrontiert wird. Das Personal in der Weiterbildung und in der außerschulischen Jugendbildung muss heute immer häufiger beratend tätig werden. Dies gilt sowohl für Dozenten, Trainer, Lehrende als auch für pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ (Sauer-Schiffer 2004b, S. 1).

Alle diese Entwicklungen lassen Bildungsberatung virulent werden. Diese Virulenz bzw. der Bedeutungszuwachs zeigt sich nicht zuletzt in internationalen und nationalen Bestrebungen, die durch die Lissabon-Strategie begründet sind und das Ziel der Schaffung des „wettbewerbsfähigsten und dynamisch wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ verfolgen (Zauner 2008, S. 28). International sind in der Folge eine Vielzahl von bildungspolitischen und wissenschaftlichen Dokumenten entstanden (vgl. Schiersmann 2009, S. 747). Besonders hervorzuheben ist hier die *Entschließung der Europäischen Union (EU) zur lebensbegleitenden Beratung* (vgl. Rat der Europäischen Union 2004), in der die Wichtigkeit der Beratung durch Bezugnahme auf andere auf europäischer Ebene entstandene Dokumente nachhaltig untermauert wird.<sup>32</sup> Auch ist in diesem Kontext das auf europäischer Ebene 2007 gegründete Netzwerk Bildungsberatung zu nennen, das einen „organisierten Austausch mit den europäischen Nachbarstaaten über die Durchführung und Qualitätssicherung von Bildungsberatung“ pflegt und von deutscher Seite durch das BMBF vertreten wird (Koops/Lanfer 2008, S. 25). National kann vor allem auf den Entschließungsantrag des Deutschen Bundestages verwiesen werden, der die Forderung der Verbesserung von Beratung sowie des Ausbaus eines Weiterbildungsberatungssystems enthält (vgl. Deutscher Bundestag 2000, S. 3) sowie auf einen der vier Arbeitskreise im Kontext des *Innovationskreis Weiterbildung*, der inhaltlich Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung unter den Aspekten Transparenz, Qualität und Professionalisierung fokussierte (vgl. Dörner 2012, S. 28) und „Expertisen in Auftrag gegeben [hat], beispielsweise eine zum Thema ‚Qualität und Professionalität‘, eine andere zum Thema ‚Transparenz in der Beratung durch ein Informationssystem‘“ (Töpper 2008, S. 36, Hervorhebungen im Original). Darüber hinaus sind die Bestrebungen des *Nationalen Forum Beratung* zu nennen, das 2006 in Form eines Vereins institutionalisiert wurde (vgl. Schiersmann 2009, S. 747). Es hat das Ziel, sich aktiv für die Umsetzung der EU-Ratsentschlieung einzusetzen und eine damit in Zusammenhang stehende Vernetzung entsprechender Akteure sowie die Entwicklung von

---

<sup>32</sup>In der Entschließung wird unter anderem Bezug auf die folgenden Dokumente genommen: *Bericht über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung* des Europäischen Rates, *Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen* der Kommission des Europäischen Rates, *Entschließung zum lebensbegleitenden Lernen* (vgl. Rat der Europäischen Union 2004, S. 4 f.). In allen wird gleichsam auf die Wichtigkeit von Beratung in verschiedenen Kontexten von Bildung verwiesen.

gemeinsamen Strategien voranzutreiben (vgl. Koops/Lanfer 2008, S. 25).<sup>33</sup> Weiterhin ist die Auftragsstudie des BMBF: *Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards* (2007) zu nennen.<sup>34</sup> Darüber hinaus wurden große Modellprojekte wie *Lernende Regionen*<sup>35</sup> und *Lernen vor Ort* angestoßen und durchgeführt, die Bildungsberatung als ein zentrales Projektthema definieren. Zu der nachhaltigen Schaffung von Beratungsstrukturen halten Arnold/Mai fest:

„Die genaue ‚Verbreitung‘ in der Praxis jenseits der regelmäßig aufgelegten Modellversuche ist jedoch fraglich, da ein regelmäßiges ‚Monitoring‘ zu Beratungsstrukturen fehlt“ (vgl. Arnold/Mai 2009, S. 215).

Allerdings zeigt sich in der Praxis eine Bedeutungssteigerung von Beratung durch die Zunahme von Beratungsanteilen an pädagogischer Arbeit, die durch empirische Untersuchungen sichtbar gemacht wird. So finden Grunter/Krüger (2003, S. 289) in der Untersuchung *Diplom-Pädagogen in Deutschland: Survey 2001* heraus, dass „70 % an[geben], beratend tätig zu sein“. In der Folge werden Zusatzqualifizierungen

---

<sup>33</sup>Im Zuge der Gründung des Vereins wurde ein Leitdokument *Mission-Statement* entworfen, das die Ziele, Aufgaben und Handlungsfelder beschreibt (vgl. Töpfer 2008, S. 36).

<sup>34</sup>Die Studie wurde im Auftrag des BMBF von Rambøll Management durchgeführt. Die Bestandsaufnahme umfasst Ausführungen zur Nutzenden- und Anbieterperspektive, zu Beratungsmethoden, zur Qualität und Qualitätssicherung sowie zur Struktur der Beratungslandschaft und verfolgte die Zielsetzungen eine umfassende Bestandsaufnahme bestehender Angebote zu erstellen sowie eine Analyse und Weiterentwicklung grundlegender Qualitätsstandards vorzunehmen (Niedlich et al. 2007, S. vgl.). Trotz des Verdienstes dieser Studie einen systematischen Überblick über die Beratungslandschaft angefertigt zu haben, muss einschränkend erwähnt werden, dass die Nutzendenperspektive ausschließlich theoretisch-programmatisch und nicht empirisch hergeleitet wurde (vgl. Dörner 2012, S. 29).

<sup>35</sup>In den Lernenden Regionen wurden Konzepte für Bildungs- und Berufsberatungsangebote für verschiedene Zielgruppen entwickelt und erprobt. Darüber hinaus wurde über die systematische nutzerfreundliche Aufbereitung von Informationen mehr Transparenz für die regionale Angebotsstruktur geschaffen (vgl. Koops/Lanfer 2008, S. 23). Aufbauend auf diesen Entwicklungen wurde im Projekt *Bildungsberatung im Dialog* ein Teilprojekt realisiert, das die Vielzahl der Beratungsansätze und -konzepte in einem Referenzmodell für Bildungsberatung zusammenführen sollte (vgl. hierzu Kapitel 3.3.2.4.1). Das Projekt *Bildungsberatung im Dialog* hatte die Aufgabe, die „Bildungsberatungsmodelle verschiedener Zielrichtungen (personenbezogene Beratungsmodelle, Geschäftsmodelle, Qualitätssicherungsmodelle für Bildungsangebote) in Interaktion mit denjenigen Akteuren der Lernenden Regionen zu entwickeln, die im Aufbau von Bildungsberatungsangeboten einen ihrer Schwerpunkte gesetzt hatten“ (Arnold/Gieseke/Zeuner 2009, S. 11). Es handelt sich demnach um ein parallel laufendes Projekt, das auf der Grundlage der vorhandenen Ansätze, Konzepte und Modelle Referenzmodelle entwickelte. Für die Entwicklung des Modells der personenbezogenen Beratung waren vor allem die konkreten Interaktionsprozesse wie sie durch die Beratenden beschrieben wurden sowie die Frage nach dem spezifisch pädagogischen Moment dieser Vorgehensweisen leitend.



für und Professionalisierungsbestrebungen von beratend tätigem Personal vorangetrieben. Beratung wird vor allem bezogen auf die Themen Institutionalisierung und Professionalisierung entsprechend thematisiert (vgl. Dörner 2012, S. 28).

Während in den 1970er Jahren die Anpassung der Individuen an den Wandel im Sinne einer Emanzipation des Individuums und in den 1980er Jahren das Individuum an sich im Mittelpunkt der Betrachtung standen, vereint die heutige Argumentation beide Perspektiven, indem sie die Anpassungsnotwendigkeit als unabdingbare Voraussetzung für Persönlichkeitsentwicklung formuliert. Allerdings kann dabei eine Akzentverschiebung des Verständnisses der Anpassungsleistung des Individuums mit Blick auf arbeitsmarktpolitische Ziele im Sinne einer Funktionalisierung festgestellt werden (vgl. Arnold/Mai 2009, S. 217). In der Folge kann die Entwicklung von der Defizitorientierung (Anpassungsmöglichkeit benachteiligter Zielgruppen im Sinne von Emanzipation an den Wandel) hin zur Omnipräsenz (fokussiert alle Bevölkerungsgruppen aufgrund arbeitsmarktpolitischer Überlegungen) beschrieben werden (vgl. ebd., S. 216). Beratung im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung hat sich deshalb in den letzten Jahren aufgrund des neuen Beratungsbooms ausdifferenziert und ist gleichzeitig unübersichtlich geworden. Es existieren zahlreichen Ansätze zur personen- und institutionenbezogenen Beratung (vgl. Sauer-Schiffer 2004a, S. 25), die verstärkt in den Fokus von Beratungstheoretikern, -planern, -praktikern und -anbietern im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung gelangen. Dies erfordert eine wissenschaftliche Begriffsklärung und Systematik, die „als Fundament einer empirischen Beratungsforschung“ dienen kann (Sauer-Schiffer 2004b, S. 2).

## **3.2 (Bildungs-)Beratung: Begriffsverständnisse, Aufgaben und Ziele, Typologien, Strukturen**

Nachdem die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte und die aktuelle Bedeutung von Bildungsberatung nachgezeichnet wurden, soll im Folgenden eine Präzisierung des Gegenstands durch eine begriffliche Schärfung anhand von Aufgabenbereichen und zugrundeliegenden Strukturen sowie Klassifizierungen erfolgen, die es ermöglichen, Antworten auf die folgenden Fragen zu geben: Was ist Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung und was sind deren charakteristische Bestandteile? Welche Aufgaben werden ihr zugeschrieben, wenn sie entsprechend gefasst und

charakterisiert wird und welche Ziele werden verfolgt? Welche Beratungsformen werden in diesem Kontext verortet und was sind deren Aufgaben und Inhalte? Wie ist das Feld der Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung strukturiert, welche institutionellen Verankerungsformen lassen sich identifizieren und wie unterscheiden sich diese? Ziel dieses Teilkapitels ist es, die Rahmendaten und -bedingungen von Beratung in diesem Bereich zu rekonstruieren, um auf dieser Basis weitergehende Ausführungen zu Ansätzen, Methoden, Techniken sowie zu relevanten Themen, Strukturmerkmale und Spannungsfeldern zu machen.

#### 3.2.1 Definitionen und daraus ableitbare Aufgaben und Zielsetzungen

Beim Begriff Beratung handelt es sich nicht um einen klar definierten und präzisierten Fachbegriff. Vielmehr beschreibt Beratung einen facettenreichen Begriff, der sowohl verschiedene Konzepte als auch Handlungsformen zu vereinen scheint (vgl. Sickendiek et al. 2007, S. 23) und in der Folge sowohl interdisziplinäre als auch innerdisziplinäre Unterschiede aufweisen kann.<sup>36</sup>

„Disziplinspezifische Beratungsdefinitionen [...] verdeutlichen unterschiedliche Perspektiven der Wissenschaften, die sich mit Theorie und Praxis, Methoden, Forschung und Arbeitsfeldern von Beratung befassen“ (Sickendiek/Engel/Nestmann 2008, S. 15).

Dabei unterscheiden sich die disziplinären Definitionen hinsichtlich der Gegenstände, Einsatzfelder, Adaptation der Bezugstheorien und Zielsetzungen und weisen unterschiedliche Foki und Akzente auf. Aber auch innerhalb der Disziplinen kann nicht von einer einheitlichen Verwendung des Begriffs Beratung gesprochen werden (vgl. Käßlinger 2010, S. 32). So betonen Beratungsdefinitionen häufig eine bestimmte Dimension (Ziel, Ressourcenorientierung, Beraterbeziehung etc.) (vgl. Thiel 2003, S. 80). Dennoch lassen sich trotz dieser fachspezifischen Unterschiede und der Heterogenität der Begriffe bei den Definitionen grundlegende (inter-)disziplinäre Übereinstimmungen identifizieren (vgl. Sickendiek/Engel/Nestmann 2008, S. 15). Die

---

<sup>36</sup>So kann Beratung zum Beispiel sowohl als eine übergeordnete Kategorie verstanden werden, die Coaching, Supervision, Mentoring etc. als Beratungsformate unter sich vereint (vgl. Fröhlich Lugini 2004, S. 17) als auch als ein Hilfs- und Begleitformat, das als eigenes, abgegrenztes Konstrukt neben den anderen beschriebenen Formaten existiert (vgl. Schwarzer/Buchwald 2009, S. 1156). In der Folge werden die genannten Begriffe und dahinterliegenden Konzepte synonym verwendet oder auch gegeneinander abgegrenzt (vgl. Müller 2005, S. 13).

überdisziplinären konstituierenden Merkmale der unterschiedlichen Definitionsversuche sind nach Krause (2003, S. 24):<sup>37</sup>

- Ratsuchende kennen ihre Probleme am besten. Beratende unterstützen die Ratsuchenden bei der Problembewältigung, „indem sie dem Rat Suchenden Orientierung ermöglichen, bei der Reifung der Entscheidung helfen, Entwicklungen fördern, Risiken bewusst machen, bei der Kompensation von Verlusten Unterstützung geben und Ressourcen aktivieren“.
- „Jeder Mensch ist fähig zur Selbstregulierung und -lenkung.“ Diese Fähigkeit kann aber verkümmert oder nicht ausgebaut sein. In solchen Fällen muss diese durch Beratung neu belebt oder entwickelt werden.
- „Beratung ist ein kontinuierlicher Kommunikationsprozess“ zwischen Beraten- dem und Ratsuchendem.
- Beratung ist immer nur „Hilfe zur Selbsthilfe“ und hat somit „das Ziel sich überflüssig zu machen“. Sie muss also Selbsthilfe anregen, ermöglichen, einleiten, indem Ressourcen erkannt und aktiviert werden.
- „Freiwilligkeit ist das oberste Gebot.“ Im Falle von Zwangsberatung ist Beratung „ein Instrument der sozialen und politischen Anpassung von Menschen an staatlich verordnete Zustände von Normalität“ (Amendt 1979, S. 195 zitiert nach Krause 2003, S. 24).<sup>38</sup>

Dabei sind diese Merkmale nicht komplett in allen Definitionen wiederzufinden, sondern werden in unterschiedlichem Umfang in den jeweiligen Begriffsbestimmungen berücksichtigt. In der Folge stellen (ausgewählte) konstituierende Merkmale Bestand-

---

<sup>37</sup>Bereits 1981 beschreibt Lüttge (vgl. 1981, S. 15) drei Elemente aller Beratungsbegriffe, über die Konsens besteht: Beratung als professionelle Hilfestellung, Beratung zielt auf Verhaltensänderung und Zielerreichung durch die Nutzung der individuellen Ressourcen.

<sup>38</sup>Freiwilligkeit und Zwang stellt ein Spannungsverhältnis von Beratung im Allgemeinen dar, da Freiwilligkeit nicht in allen Konstellationen gegeben ist. Nähere Ausführungen zu diesem Dilemma erfolgen in Kapitel 3.3.2.1.1.

teile von klassischen in pädagogischen Arbeitsfeldern verwendeten Definitionen dar, die durch weitere Aspekte akzentuiert werden:<sup>39</sup>

„Beratung ist eine professionelle, wissenschaftlich fundierte Hilfe, welche Rat- und Hilfesuchenden Einzelnen und Gruppen auf der Basis des kommunikativen Miteinanders vorbeugend, in Krisensituationen sowie in sonstigen Konfliktlagen aktuell und nachbetreuend, dient. Somit darf Beratung keinesfalls bestimmte Entscheidungen dem Ratsuchenden aufdrängen bzw. durch offenen oder verdeckten Missbrauch erzwingen. Kennzeichnend für das spezifische dieses Kontakts ist, dass die Probleme des Ratsuchenden den Mittelpunkt bilden“ (Brem-Gräser 1993, S. 15).

In der klassischen Beratungsdefinition von Brem-Gräser (vgl. 1993, S. 15) lassen sich die folgenden Merkmale von Krause (vgl. 2003, S. 24) wiederfinden: Beratung beruht auf Freiwilligkeit und Entscheidungsfreiheit, der Ratsuchende ist Experte für das eigene Leben, Beratung ist ein kommunikatives Miteinander. Über diese von Krause benannten konstituierenden Merkmale hinaus betont die Definition von Brem-Gräser, dass es sich um eine professionelle, wissenschaftlich fundierte Hilfe handelt und grenzt Beratung über diesen Aspekt vom alltäglichen „Rat geben“ ab. Beratung kann sich sowohl an Einzelpersonen als auch an Gruppen wenden und vorbeugend, in Krisensituationen oder nachbetreuend aufgesucht werden. Dewe beschreibt Beratung wie folgt und betont besonderes die in Beratungen vorherrschenden Asymmetrien zwischen Beratendem und Ratsuchendem:

„Mit dem Terminus ‚Beratung‘ werden hier Alltagssprachliche heterogene Handlungsformen und unmittelbar personenbezogene Dienstleistungen bezeichnet, die durch die problembezogene Weitergabe von Fachwissen durch ‚Experten‘

---

<sup>39</sup>Bei der Frage nach dem Pädagogischen pädagogischer Beratung handelt es sich vor allem um das Problem der Abgrenzung pädagogischer Beratung zu anderen Formen der Beratung (psychologischer, psychosozialer etc.). Bei den Abgrenzungsversuchen lassen sich drei Argumentationslinien unterscheiden: 1. Die Eigenständigkeit pädagogischer Beratung wird mit der Eigenständigkeit des professionslogischen Zugangs begründet. 2. Die Eigenständigkeit pädagogischer Beratung wird über historische Bezüge begründet, die spezielle Beratungsprinzipien hervorgebracht haben und 3. Pädagogische Beratung wird über pädagogische Handlungsfelder gegenüber anderen Formen der Beratung abgegrenzt. Detaillierte Ausführungen zu den Argumentationslinien sind unter anderem bei Dewe/Winterling (vgl. 2005) und König/Bentler/Luchte (vgl. 2005) zu finden. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Argumentationslinien lediglich als Abgrenzungsversuche gewertet werden können, die nicht abschließend tragfähig sind. Die Debatte um das Pädagogische pädagogischer Beratung bleibt deshalb an dieser Stelle weitgehend außer Acht, da sie erstens im Bezug auf die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung nicht zielführend wäre und zum zweiten durch die aktuelle Diskussion zur Etablierung einer (interdisziplinären) Beratungswissenschaft teilweise obsolet geworden ist.

an ‚Laien‘ gekennzeichnet sind. Beratung verweist in einem solchen diffusen Begriffsverständnis zunächst auf einen Typus kommunikativen Handelns, dessen Gemeinsamkeit darin besteht, dass innerhalb einer pädagogischen Situation, in der das thematisch relevante Wissen asymmetrisch verteilt ist, Informationen, Ratschläge, Deutungen und Empfehlungen weitergegeben werden, wobei davon ausgegangen wird, dass die Informations- und Wissensaneignung durch den Adressaten zur Verbesserung seiner Problembewältigung beiträgt“ (Dewe 1995, S. 120).

Mit Blick auf Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung muss festgehalten werden, dass es sich in diesem Bereich „um ein wenig strukturiertes Feld und einen begrifflich nicht klar definierten Gegenstand“ handelt (Schiersmann 2006, S. 142). Darüber hinaus zählen zahlreiche Beratungsformen zu diesem Bereich, die wiederum nicht einheitlich definiert sind. Dennoch wurde durch den Rat der Europäischen Union eine Beratungsdefinition entwickelt, die sowohl die Bestandteile allgemeiner Beratungsdefinitionen enthält als auch die Anwendungsfelder spezifiziert sowie die Begründungslinien berücksichtigt:

„Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens erstreckt sich Beratung auf eine Vielzahl von Tätigkeiten, die Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen“ (Rat der Europäischen Union 2004, S. 2).

Beratung im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung wird vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens wichtig und soll Orientierungs- und Entscheidungshilfe für Personen jeden Alters leisten. Darüber hinaus zielt die Beratung darauf „die Ziele der wirtschaftlichen Entwicklung, der Effizienz der Arbeitsmärkte sowie der beruflichen und geografischen Mobilität“ zu erreichen, um so „zum dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu werden (ebd., S. 2 f.).

Im gleichen Jahr hat die OECD (vgl. 2004, S. 19) eine Definition von Bildungs- und Berufsberatung verfasst, die in weiten Teilen identische Bestandteile wie die Definition des Europäischen Rates (vgl. 2004, S. 2) enthält, jedoch weitergehende Bestandteile hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung von Bildungs- und Berufsberatung formuliert.

„Bildungs- und Berufsberatung ist ein Dienstleistungsangebot, das darauf ausgerichtet ist, Individuen jeden Alters zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens dabei

zu unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen und ihr (Berufs)Leben selbst in die Hand zu nehmen. Bildungs- und Berufsberatung hilft Menschen, sich über ihre Zielvorstellungen, Interessen, Qualifikationen und Fähigkeiten klar zu werden. Sie hilft ihnen, den Arbeitsmarkt und das Bildungssystem zu verstehen und diese Kenntnisse auf das zu beziehen, was sie selbst über sich wissen. Umfassende Bildungs- und Berufsberatung erschließt Informationen über den Arbeitsmarkt und über Bildungsmöglichkeiten, indem sie diese organisiert, systematisiert und verfügbar macht, wann und wo Menschen sie benötigen“ (OECD 2004, S. 19).

Für die im europäischen Kontext entstandenen Definitionen zu Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung bzw. Bildungs- und Berufsberatung bleibt festzuhalten, dass Beratende die Ratsuchenden bei der Orientierungs-, Planungs-, Auswahl- und Entscheidungsfindung unterstützen, um eigenständige Entscheidungen im Sinne der Selbstlenkung und Hilfe zur Selbsthilfe durch das Inbeziehungsetzen zur eigenen Situation (jeder kennt sein „Problem“, seine Situation am besten) zu ermöglichen. Der Hinweis, dass Beratung systematisiert und verfügbar sein muss, damit Menschen sie entsprechend abrufen können, weist darauf hin, dass Beratung präventiv, flankierend bzw. begleitend und situativ sein kann und im weitesten Sinne als Bezug auf das Merkmal der Freiwilligkeit gewertet werden kann. In beiden Definitionen wird von „einem veränderten Beratungsverständnis aus[gegangen], das nicht nur Umbruchsituationen als Beratungsanlässe definiert, sondern von einem lebensbegleitenden Beratungsprozess ausgeht“ (Töpper 2008, S. 36, [Anm. d. Verf.]). Die Betrachtung dieser Aspekte zeigt, dass die Begriffsbestimmungen die konstituierenden Merkmale von Beratung nach Krause (vgl. 2003, S. 24) aufweisen und sich somit zunächst nicht grundlegend von Beratungsdefinitionen anderer Bereiche unterscheiden. Spezifiziert werden die Definitionen durch die Fokussierung auf bestimmte Arbeitsfelder (Bildung, Beruf und Beschäftigung) sowie auf konkrete Aufgabengebiete (Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen). In der Folge kann als ein Charakteristikum von Beratung in diesem Kontext die „Inangriffnahme von individuellen Problemlagen“ sowie die Unterstützung in Orientierungs- und Entscheidungssituationen genannt werden, „soweit diese durch (Weiter-)Bildung angehbar sind“ (Haas/Müller 1986, S. 41). Präzisiert bedeutet dies, dass es sich um eine professionell strukturierte Situation mit begrenzten Problemlagen, Orientierungs- und Entscheidungssituationen handelt, „ohne dass davon der gesamte Komplex von Strukturaufbau, -erhalt und -veränderung

der biographischen Identität betroffen wäre“ (Nittel 2009, S. 11), sondern lediglich Themen, die sich auf Lern- und Bildungsprozesse insbesondere Kompetenzentwicklung, berufliche Qualifikation und Weiterbildung sowie Gestaltung und Bewältigung von Übergängen und Anforderungen beziehen. Darüber hinaus handelt es sich bei Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung um eine Kombination von Experten- und Prozessberatung. Dabei erfordert die Expertenberatung stärker spezifisches Fachwissen, die Prozessberatung Kenntnisse im Bereich der Theorien und Verfahren (vgl. Thomann 2004, S. 9). Beratung in diesem Bereich kann also nicht auf die Weitergabe von systematisierten Informationen reduziert werden, sondern fokussiert ebenfalls die „Bearbeitung von nicht aufschiebbaren lebenspraktischen Problemsituationen in der Bildungsgeschichte einer Person“ (Dewe 1995, S. 121) und berücksichtigt dabei personenspezifische Ressourcen, Kompetenzen, Fähig- und Fertigkeiten. Sie fördert in der Konsequenz Fach- und Sonderwissen, vor allem aber reflexive Selbstleistungen und Entwicklung und ermöglicht es somit, „biografische Anschlüsse zu knüpfen“ (Schlüter 2010a, S. 10). Bildungsberatung verfolgt demnach eine doppelte Zielsetzung: Zum einen soll sie Ratsuchenden einen Informations- und Wissenszuwachs und zum anderen erweiterte Handlungsoptionen ermöglichen (vgl. de Cuvry/Kossack/Zeuner 2009, S. 156). Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung ist allerdings darüber hinaus verschiedenen Zielen auf unterschiedlichen Ebenen verpflichtet:

„Sie trägt zunächst auf der individuellen Ebene dazu bei, die bildungs- und berufsbiografische Gestaltungskompetenz und damit u. a. die persönliche Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen. Darüber hinaus spielen aber auch bildungs- und arbeitsmarktspezifische Ziele eine Rolle. Auf der gesellschaftlichen Ebene leistet Beratung einen Beitrag dazu, die Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe und die soziale Integration tendenziell ausgegrenzter Gruppen [...] zu fördern“ (Schiersmann et al. 2008, S. 11).

Daran wird deutlich, dass Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung in einem Spannungsfeld von individuellen Interessen, ökonomischen Notwendigkeiten und gesellschaftlichen Bedarfen agiert und diese somit ausbalancieren muss (vgl. Kapitel 3.3.2.3.1). Neben der Förderung individueller Bildungschancen, Handlungs-, Problemlöse-, Lern- und Selbstaktivierungsfähigkeit, die zu mehr Partizipation, Durchlässigkeit und Chancengleichheit führen sollen, darf die Realisierung des Lebenslangen Lernen mit den darin enthaltenen Forderungen der Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit und Wirtschaftlichkeit nicht vernachlässigt werden.

Die Betrachtung der Aufgaben und Zielsetzung zeigt, dass Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung ein umfangreiches Beratungsangebot umfassen muss, um diesen gerecht zu werden. Bevor allerdings eine klassifizierende Beschreibung der Beratungsformen vorgenommen wird, soll die Struktur von Beratung im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung wie sie derzeit in der Bundesrepublik vorzufinden ist, beschrieben werden.

#### 3.2.2 Struktur

„Die institutionelle Gestalt von Bildungseinrichtungen ist sehr heterogen. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Größe, der Zielgruppen, der Anbindung an übergeordnete Einrichtungen [...], aber auch in Finanzierungskonzepten und Beratungsansätzen. Bildungsberatung gilt dabei als Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Aktivitäten, zudem sind die Zielgruppenperspektiven der ausdifferenzierten Beratungsfelder nicht homogen. Die Beratungsfelder werden von verschiedenen Institutionen und Personen bearbeitet, welche unterschiedlichen Beratungsansätzen folgen und jeweils unterschiedliche Beratungsmethoden einsetzen“ (Stock/Schröder 2008, S. 42).

Anbieter von Bildungsberatung sind die Agentur für Arbeit, die Kammern, kommunale und private Beratungsstellen, Volkshochschulen, Gewerkschaften und Betriebsräte, Personalentwicklungsabteilungen sowie Frauenberatungsstellen (vgl. Lampe 2008a, S. 57; vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 14).<sup>40</sup> Empirisch konnten in der *Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards* (2007, S. VI) 57 Akteurstypen mit entsprechend differierenden Profilen identifiziert werden.<sup>41</sup> Dabei können die verschiedenen Beratungsanbieter bzw. -akteure nach unterschiedlichen Professionalisierungsgraden,

---

<sup>40</sup>Die Darstellung der Struktur von Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung stellt keine umfassende Zusammenschau dar. Vielmehr zielen die Ausführungen darauf ab, überblicksartige Aussagen zu treffen, die dem Lesenden eine Einschätzung der Strukturierung des Feldes erlauben. Darüber hinaus werden solche Aspekte vertiefend dargestellt, die im weiteren Verlauf der Studie relevant werden, um Bezüge herstellen zu können. Eine umfassende Bestandsaufnahme der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung mit Blick auf die Strukturen nehmen Niedlich et al. vor (vgl. 2007). Darüber hinaus sind detaillierte Ausführungen zur Governance, organisationstheoretischen Aspekten und Geschäftsmodellen bei Gieseke (2009), Heuer (2009), Müller (2009) und Müller/Knelke (2009) zu finden.

<sup>41</sup>Auch Gieseke/Müller (2010, S. 227) halten als Ergebnis des Projektes *Bildungsberatung im Dialog* (März 2007 bis September 2008 – gefördert durch das BMBF und den ESF) fest, dass „die Anzahl differenter Realisierungsformen für Bildungsberatungsorganisationen der Anzahl der Lernenden Regionen entspricht“.



Selbstverständnissen, Beratungsformen und institutionellen Anbindungen unterschieden werden (vgl. Töpfer 2008, S. 37).<sup>42</sup> Nach Schiersmann (vgl. 2006, S. 150 f.) können vier verschiedene Organisationstypen von Bildungsberatung unterschieden werden:

1. Beratung als integrierte Form pädagogischen Handelns

Beratung erfolgt als integrierter Bestandteil in das pädagogische Handeln von Personen, die in Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind. Dabei kann diese Beratung auf das eigene Angebot (Angebots-, Kurswahl-, Einstufungsberatung) erfolgen oder aber in Kurse integriert (Lernberatung oder auch Kurse, in denen Kompetenzbilanzierungen etc. ein Bestandteil darstellen). Beratung erfolgt demnach zu unterschiedlichen Zeiten an unterschiedlichen Orten: kursvorgelagert, begleitend oder integriert. Beratung wird bei diesem Verankerungstyp durch die Mitarbeitenden der jeweiligen Institution bzw. die Kursleitenden und Dozenten vorgenommen.

2. Beratung als Teilaufgabe in Institutionen

Bei dieser Form der institutionellen Verankerung wird Beratung als zusätzliche oder weitere neben anderen Dienstleistung im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung erbracht. Das heißt, dass Beratung nicht die alleinige Leistung der Institution darstellt, sondern vielmehr in Form einer Nebenaufgabe praktiziert wird. Dabei ist diese Form der Verankerung eine in der Beratungslandschaft häufig zu findende Form (vgl. Niedlich et al. 2007, S. V).

3. Beratung in eigenständigen Beratungsstellen

In eigenständigen Beratungsstellen üben Beratende Beratung „hauptberuflich über den ganzen Tag an einem neutralen“, öffentlich zugänglichen, eigens dafür vorgesehenen Ort aus (Gieseke/Pohlmann 2009, S. 65). Dabei ist Beratung in diesen eigenständigen Beratungsstellen unterschiedlich bezogen auf Sozialformen, Terminierung etc. organisiert. Gemein ist dieser Verankerungsform in der Regel, dass die Beratung trägerunabhängig und -neutral erfolgt (vgl. ebd.,

---

<sup>42</sup>Der Rat der Europäischen Union (2004, S. 3) stellt ebenfalls für die Beratung in den Mitgliedsstaaten der europäischen Union fest, dass diese über „äußerst unterschiedliche Strukturen, Träger und Verfahren im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung“ erfolgt und rät zur Zusammenarbeit und zum Austausch zwischen den Mitgliedsstaaten.

S. 65 f.). Allerdings ist diese Verortungsform nur bei den wenigsten Anbietern der Fall (vgl. Niedlich et al. 2007, S. 217).

#### 4. Beratung in Netzwerken und Kooperationsverbünden

Die Aufgabe dieses Organisationstyps liegt darin, „die jeweiligen Orte von Beratung bei verschiedenen Trägern zu identifizieren, in einem Netzwerk zu verbinden, um dann die Professionalisierung dieser regionalen Beratungsstellen sowie deren Image und Bekanntheitsgrad zu erhöhen“ (Gieseke/Pohlmann 2009, S. 72). Die Netzwerke haben somit Systematisierungsfunktion für die Bildungsberatung der Region (vgl. 2009, S. 72). Die systematisierende und koordinierende Funktion für Bildungsberatung stellt dabei eine Aufgabe unter anderen dar.

Insgesamt sind die Angebote zur Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland als heterogen, intransparent und unzureichend zu beschreiben (vgl. Niedlich et al. 2007, S. VII). In der Folge kann das Fehlen eines flächendeckenden, unabhängigen, kohärenten Beratungssystems konstatiert werden (vgl. Herdt 2007, S. 17). Dabei mangelt es sowohl an der Abstimmung zwischen einzelnen Beratenden, Beratungsanbietern als auch an fehlenden ordnungspolitischen Bestrebungen, wie zum Beispiel die Festschreibung von Qualitätsstandards und verpflichtenden Qualifikationen der Beratenden (vgl. Herdt 2006, S. 116 f.; vgl. Walter 2009, S. 20).<sup>43</sup>

„Deutschland fehlt ein zusammenhängendes Gefüge innerhalb der Bildungsberatung, wie es die EU-Ratsentschlüsse empfehlen. Als weitere Kritikpunkte wurden benannt: Inhalte und Methoden der Bildungsangebote in Deutschland seien uneinheitlich. Auch hätten die Beratungsdienste bisher weder gemeinsame Qualitätskriterien noch einheitliche Instrumente zur Bewertung eingeführt“ (Koops/Lanfer 2008, S. 22).

Es lässt sich festhalten, dass „öffentliche Mittel nach wie vor die wichtigste Finanzierungsquelle von BBB-Beratung darstellen“ (Niedlich et al. 2007, S. 232). Darüber hinaus erfolgt die Finanzierung zahlreicher „eigenständiger“ Beratungsstellen über befristete Projekte, sodass die Kontinuität der Arbeit mit der entsprechenden Qualität behindert wird (vgl. Müller 2010, S. 40). Erschwerend hinzu kommt, dass „angesichts

---

<sup>43</sup>Qualität und Professionalität sind derzeit wichtige Themen im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung und werden in der Folge ausgiebig diskutiert. Da diese Themen auch innerhalb der vorliegenden Studie eine wichtige Bezugsgröße darstellen, werden diese in Kapitel 3.3.2.2 detailliert ausgeführt.

der föderalismusbedingten komplizierten Kompetenzverteilung in der Weiterbildung – für die berufliche Weiterbildung verfügt der Bund über eine Regelungskompetenz [...], für die allgemeine Weiterbildung sind Länder und Kommunen, für die politische Weiterbildung je nach Fördermodus Bund oder Länder zuständig – es allerdings schwierig ist, Vorschläge für ein Gesamtsystem der Weiterbildungsberatung zu entwickeln“ (Herdt 2007, S. 31 f.). Darüber hinaus ist Beratung im Bereich der Weiterbildung rechtlich wenig geregelt. Nur wenige Bundesländer haben in ihren entsprechenden Ländergesetzen diesbezüglich Regelungen getroffen. Bei diesen handelt es sich in der Regel eher um allgemeine Vorgaben als um konkrete Angaben zur Form von Bildungsberatung in Bildungseinrichtungen (vgl. Niedlich et al. 2007, S. 68 f.).

„Unabhängig von der Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten Beratungsakteuren, Anbietern, die Beratung im Schwerpunkt anbieten und solchen, die neben anderen Leistungen auch beraten [...], erfolgt die Finanzierung der Beratungsleistungen in der Gesamtbetrachtung nahezu ausschließlich durch öffentliche Mittel. Mit wenigen Ausnahmen ist Beratung nicht marktfähig“ (ebd., S. X).

In der Folge verwundert die Empfehlung des Innovationskreises Weiterbildung, Bildungsberatung mittels einer einheitlichen Finanzierungsgrundlage zu regeln, nicht (vgl. Walter 2009, S. 20).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Beratungslandschaft aufgrund der oben beschriebenen Struktur heterogen und in der Folge unübersichtlich ist. Nach der begrifflichen Bestimmung und einer überblicksartigen Beschreibung der Struktur erfolgt deshalb in einem nächsten Schritt die Typologisierung der zahlreichen Beratungsformen, die zu diesem Bereich gezählt werden, um am Ende dieser Vorstellung ein umfassendes Bild von Beratung im Bereich von Bildung, Beruf und Beschäftigung gezeichnet zu haben.

#### 3.2.3 Typologien

Im Zuge der Auseinandersetzung mit Beratung im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung sind sowohl aufgrund theoretischer Überlegungen als auch empirischer Ergebnisse Systematisierungen entstanden. Im Folgenden werden die bekanntesten und meist zitierten Klassifizierungen mit dem Ziel vorgestellt, eine Verortung der Beratung im Bereich von Kompetenzbilanzierungen in Vorbereitung auf die eige-

ne Untersuchung zu ermöglichen sowie die Besonderheiten dieser Beratungsform herauszuarbeiten.<sup>44</sup>

Schiersmann/Remmele (vgl. 2004, S. 9) haben ihrer empirischen Untersuchung *Beratungsfelder in der Weiterbildung*<sup>45</sup> eine heuristische Systematisierung zugrunde gelegt, die „erkenntnisleitend für die Konzeptionierung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung“ war. Entstanden ist eine Typologie, die zwischen personenbezogener und organisationsbezogener Beratung unterscheidet und diese beiden übergeordneten Kategorien hinsichtlich weiterer Beratungsformen ausdifferenziert (Abb. 3.1).<sup>46</sup>

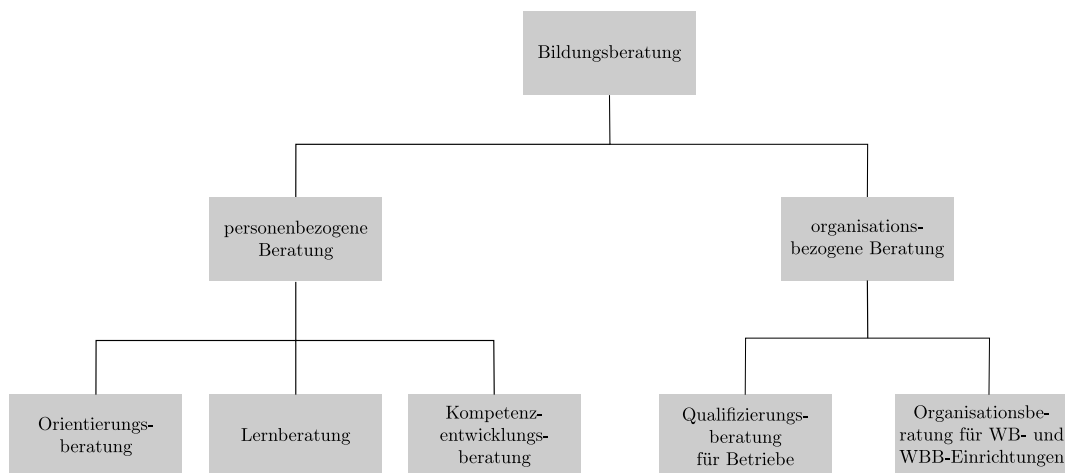


Abbildung 3.1: Beratungsformen (Schiersmann/Remmele 2004)

<sup>44</sup>Neben den Typologien sind bei verschiedenen Autoren schlichte Aufzählungen verschiedener Beratungsformen zu finden, die unter den Begriff Bildungsberatung subsumiert werden (unter anderem zu finden bei Schlüter 2010c, S. 11 f; Tippelt 1997, S. 2).

<sup>45</sup>Ziel der Untersuchung war es, das heterogene Feld der Weiterbildungsberatung durch eine Bestandsaufnahme zu systematisieren und Erkenntnisse über die Selbstverständnisse der Beratenden, institutionellen, finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen, die Beratungsanlässe, -inanspruchnahme und Zielgruppen sowie über Beratungsprozesse und Kompetenzprofile zu erhalten (vgl. Schiersmann/Remmele 2004).

<sup>46</sup>Da der Fokus der vorliegenden Studie auf der personenbezogenen Beratung liegt, werden die ihr zugeordneten Beratungsformen detailliert ausgeführt. Die organisationsbezogenen Beratungsformen werden dagegen nicht genauer beschrieben und können bei Schiersmann/Remmele (vgl. 2004, S. 12 f.) nachgelesen werden. Ebenfalls wird aufgrund der beschriebenen Ausrichtung der Studie der ganze Diskurs zu Organisationsberatung bzw. Beratung von Organisationen nicht berücksichtigt. Ein forschungsorientierter Einblick ist bei Göhlich et. al. (vgl. 2010) zu finden.

Die Interaktion bewegt sich in Anlehnung an Gieseke (vgl. 2000) zwischen informativer und biografieorientierter Beratung und variiert somit hinsichtlich der Beratungsinintensität.<sup>47</sup>

Unter der personenbezogenen Beratung werden in einer ersten Version Weiterbildungs-/Kompetenzentwicklungsberatung und Lernberatung subsumiert (vgl. Schiersmann/Remmele 2004).<sup>48</sup> In späteren Versionen ihrer Systematisierung unterscheidet Schiersmann (2008; 2006) die personenbezogene Weiterbildungsberatung in Orientierungsberatung, Kompetenzentwicklungsberatung und Lernberatung, sodass diese drei Formen ausgeführt werden:

Die Orientierungsberatung unterstützt Individuen bei der Wahl von Weiterbildungen und Berufsentscheidungen (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 13).

Kompetenzentwicklungsberatung wird als „neues Aufgabenfeld“ im Zuge der „Beachtung nonformaler bzw. informeller Lernprozesse“ beschrieben und unterstützt Personen darin, „ihre vorhandenen Kompetenzen zu dokumentieren, zu bilanzieren und Strategien zu deren Weiterentwicklung zu identifizieren“ (ebd.).

Lernberatung ist in pädagogisches Handeln integriert und „bezieht sich [...] in erster Linie auf diejenigen, die sich bereits in einer konkreten Lernsituation befinden“ (Schiersmann/Remmele 2004, S. 11).<sup>49</sup> Lernberatung hat in ihrer Entwicklungsgeschichte eine Entwicklung von einem Defizitmodell zu einem Modell der intensiven Reflexion in allen Lernprozessen vollzogen (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 12).

Organisationsbezogene Beratung wird von Schiersmann/Remmele (vgl. 2004, S. 12 f.) im Hinblick auf Qualifizierungsberatung für Betriebe und Organisationsberatung von Weiterbildungseinrichtungen ausdifferenziert.

---

<sup>47</sup>Eine genaue Beschreibung der verschiedenen Beratungsmodi erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt in diesem Kapitel.

<sup>48</sup>Die Begriffe der Weiterbildungsberatung und Kompetenzentwicklungsberatung werden dabei synonym verwendet und beschreiben „eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Auswahl geeigneter Weiterbildungsangebote im Vorfeld der Teilnahme an Weiterbildung“ (Schiersmann/Remmele 2004, S. 10). Diese Beratungsform kann nicht in spezifischen Institutionen verortet werden, sondern wird vielmehr von verschiedenen Institutionen wie Industrie- Handels- und Handwerkskammern, der Agentur für Arbeit, öffentlichen und privaten Bildungsträgern, regionalen Netzwerken und in Betrieben angeboten und durchgeführt (vgl. ebd., S. 11).

<sup>49</sup>Lernberatung in der Erwachsenenbildung bezeichnet einen Sammelbegriff, der sehr unterschiedliche Gegenstände, Funktionen und Orte beschreibt. In der Folge wird Lernberatung unterschiedlich definiert, sodass festgehalten werden kann, dass keine abgeschlossenen Überlegungen zu einem einheitlich Lernberatungsverständnis in diesem Feld vorliegen.

Arnold/Mai (2009) haben eine *Fünf-Felder-Matrix* für Bildungsberatung auf empirisch angereicherter Basis der Ergebnisse des Projektes *Bildungsberatung im Dialog* (vgl. hierzu Fußnote 35 auf S. 63) entworfen. Sie unterscheiden vier Felder von Beratung (Informations-, Kompetenzentwicklungs-, Lern- und Laufbahnberatung) in der Erwachsenenbildung, „die über die Komponente der Orientierungsberatung verknüpft sind“ und mit „zentralen erwachsenenpädagogischen Diskursen in Beziehung gesetzt werden“ (Arnold/Mai 2009, S. 219).

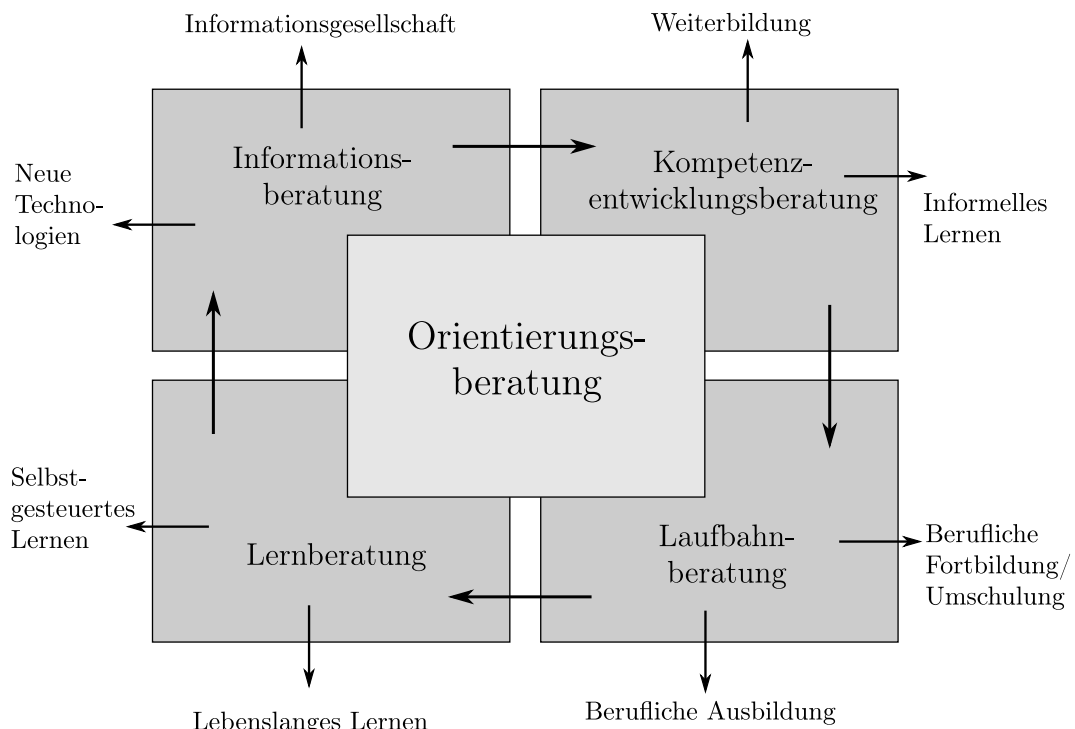


Abbildung 3.2: Fünf-Felder-Matrix für Bildungsberatung (Arnold/Mai 2009)

Im Zuge des Diskurses um Neue Technologien und dem damit verbundenen Übergang in eine Informationsgesellschaft, die mit zunehmender Unübersichtlichkeit einhergeht, gewinnt Informationsberatung zunehmend an Bedeutung (vgl. ebd., S. 219).

„Informationsberatung bezeichnet den Prozess, in welchem einem Klienten die richtige Antwort auf konkrete Fragestellungen über Weiterbildungs- und Entwicklungswege zugänglich gemacht wird“ (Arnold/Mai 2008, S. 28).

Nach dieser Definition bzw. Beschreibung wird dieser Form der Beratung eine Wegweiser- bzw. Lotsenfunktion zugeschrieben.

Lernberatung erfährt aufgrund der Diskurse zum lebenslangen, selbstgesteuerten Lernen und daraus resultierender neuer Lernkulturen eine Bedeutungssteigerung. Lernberatung zielt auf die Aktivierung von Lernressourcen von Individuen und Organisationen, „indem in vielfältiger Hinsicht das ‚Wie‘ des Lernens (Lernbiographie, Lernstrategien, Lerntypen, Lernkulturen in Unternehmen etc.) thematisiert wird“ (Arnold/Mai 2009, S. 220). Dabei konstatieren Arnold/Mai (vgl. 2008, S. 28) ebenso wie Schiersmann/Remmele (vgl. 2004, S. 11) eine Entwicklung der Lernberatung von einer Defizit- hin zu einer Potentialorientierung und somit von einer Kompensationsfunktion hin zu einem Querschnittsthema, das die Unterstützung von Lernprozessen aller Personen thematisiert.

Laufbahnberatung wird in den Kontext von beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung gestellt und „bezeichnet den Prozess, in welchem die Gestaltung des beruflichen Weges eines Individuums unter Berücksichtigung seiner bisherigen Tätigkeiten, aktuellen Kompetenzen sowie der Bildungsbiographie thematisiert wird“ (Arnold/Mai 2009, S. 221). Laufbahnberatung übernimmt eine Orientierungsfunktion, die der beruflichen Weiterentwicklung des Individuums dient.

Kompetenzentwicklungsberatung kann als Reaktion auf den Diskurs um informelles Lernen gewertet werden, durch den informell erworbenen Kompetenzen eine stärkere Aufmerksamkeit zuteil wird (vgl. Arnold/Mai 2008, S. 28). Mit Blick auf den Bezugsdiskurs kann festgehalten werden, dass Kompetenzentwicklungsberatung die jüngste Beratungsform darstellt (vgl. Arnold/Mai 2009, S. 221). Sie ermöglicht Individuen und Organisationen, die eigenen Kompetenzen zu erkennen und zu entwickeln und somit „die Verantwortlichkeit für die eigene Kompetenzentwicklung zu übernehmen“ (ebd.). Hierfür wird in der Kompetenzentwicklungsberatung häufig auf Instrumente oder Analyseverfahren zurückgegriffen (vgl. Arnold/Mai 2008, S. 28).

Orientierungsberatung als verbindendes Element stellt die erste Stufe eines jeden Beratungsprozesses dar und weist eine doppelte Blickrichtung auf:

„Zum einen ist sie im Sinne eines Clearings der eigentlichen Beratung vorgeschaltet und dient der Entscheidung, welchen Fokus (Kompetenzentwicklungsberatung, Informationsberatung, Laufbahnberatung, Lernberatung) der anschließende Prozess haben soll. [...] Zum anderen geht Orientierungsberatung über eine Schubladen sortierende Clearingstelle hinaus und meint eine stets mit-schwingende, analytisch orientierte Konzentrationsrichtung, die berücksichtigt,

dass ein Beratungsanliegen oft im ersten Gespräch gar nicht final geklärt werden kann“ (Arnold/Mai 2009, S. 222).

Eine weitere Typologie, die weniger die Beratungsformen als vielmehr die Beratungsmodi systematisiert, wurde von Gieseke (vgl. 2000) induktiv auf der Grundlage von Beratungsgesprächen entwickelt. Nach Gieseke (vgl. 2000, S. 15 f.) können drei Typen von Beratung unterschieden werden:

- Informative Beratung
- Situative Beratung
- Biografieorientierte Beratung

Die informative Beratung stellt Informationen zur Verfügung, auf deren Basis die Ratsuchenden Alternativen abwägen und Entscheidungen treffen können.

„Die Ratsuchenden haben für diesen Beratungsverlauf bereits vor Beginn alle emotionalen, kognitiven und motivationalen Fragen geklärt oder sie bringen zumindest eine entsprechende Selbstkonzeption ins Spiel“ (Gieseke 2000, S. 15).

Bei der situativen Beratung „weiß der Ratsuchende, für welche Lebenssituation er sich eine Antwort bzw. Hilfe durch Bildungsangebote verspricht“ (ebd.). Deshalb muss in der Beratung ein Klärungsprozess durch das Aufspüren der Motivation, Kompetenzen und Interessen der Ratsuchenden erfolgen. Ziel ist es, zu klären, ob mit Bildungsangeboten die herausgearbeiteten individuellen Ziele erreichbar sind und die Bedürfnisse entsprechend befriedigt werden können. Dieser Beratungstyp umfasst Informationsgewinnung, Zielklärung und Entwicklung von Handlungsalternativen.

Bei der biografischen Beratung handelt es sich um eine umfassende Beratung, in der die Ratsuchenden zu Beginn „keine eindeutigen Fragen oder Suchrichtungen formulieren“ können (ebd.). In der Folge handelt es sich um einen intensiven Beratungsprozess, in den sowohl „persönliche Lebensperspektiven“ und -erfahrungen als auch „Qualifizierungsprobleme“ mit ihren Wechselwirkungen einbezogen werden (ebd., S. 16).

„Widersprüche, verschüttete Bildungsinteressen, Selbstwertprobleme, unrealistische Vorstellungen und Enttäuschungen werden besprochen, reflektiert und für Bildungsentscheidungen ausgewertet“ (Gieseke 2000, S. 16).



Aufgrund der inhaltlichen Verwobenheit von Biografie und Bildung berührt Beratung dieses Typs Grenzbereiche zur Therapie, die entsprechend reflektiert werden müssen und entsprechende professionelle Umgangsweisen der Beratenden erfordern (vgl. Gieseke 2000, S. 16).

Für den Beratenden stellt sich nun die Herausforderung, auf „die Bedürfnislagen“ der Ratsuchenden einzugehen und „flexibel auf die Spannbreite zwischen Informationsbedürfnissen und persönlichen Konflikten einzugehen“ (Gieseke 1997, S. 98).

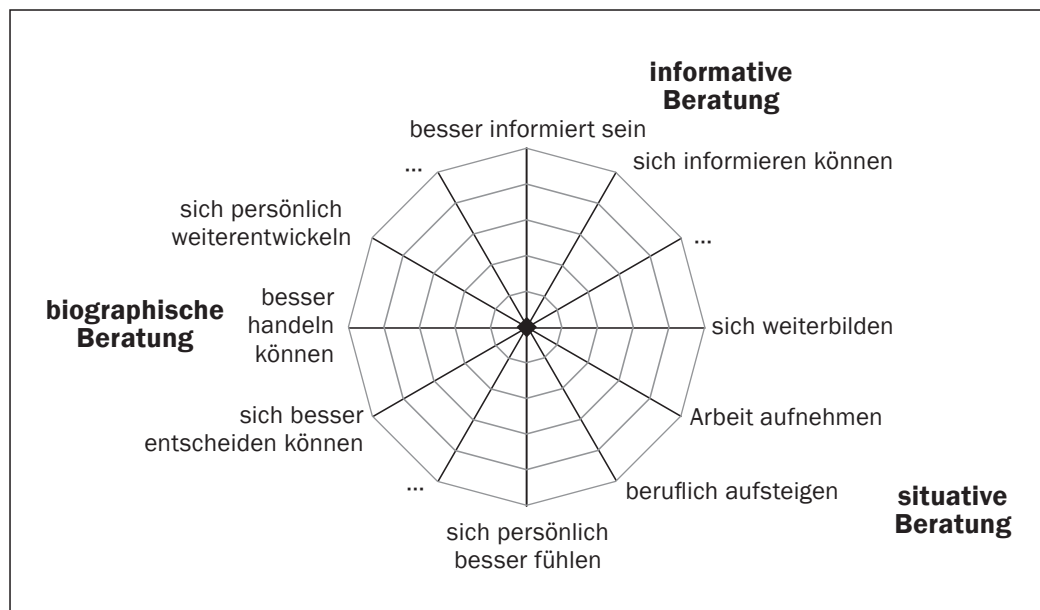


Abbildung 3.3: Netz der Nutzendimensionen (Käpplinger 2010, S. 33)

Während Schiersmann/Remmele (vgl. 2004) ein statisches Modell der Systematisierung entwerfen und zwischen personen- und organisationsbezogener Beratung unterscheiden, entwerfen Arnold/Mai (vgl. 2009) ein dynamisches Modell, dass die verschiedenen Beratungsformen in einen größeren Kontext einordnet und zueinander in Bezug setzt. Die Klassifizierung von Gieseke (vgl. 2000) liegt quer zu den oben beschriebenen Typologien und kann als Ergänzung betrachtet werden, die nicht die Beratungsformen und -felder, sondern die Art der Beratung hinsichtlich Ausgangssituation und damit verbundener Beratungsintensität beschreibt. Insgesamt kann für die Typologien festgehalten werden, dass „sowohl die Begriffe der Orientierungs-,

Kompetenz(entwicklungs-), Lern- sowie Laufbahnberatung [über die verschiedenen Typologien hinweg] nicht trennscharf bestimmt, als auch deren Bezug zur Information, Situativität sowie Biographie undeutlich“ sind (Arnold/Gieseke/Zeuner 2009, S. 19, [Anm. d. Verf.]).

Die Ausführungen zu den Typologien zeigen, dass Kompetenzentwicklungsberatung als Beratungsform oder -feld in den letzten Jahren ein wichtiger Stellenwert zukommt und sie in der Folge entsprechend in den Systematisierungen berücksichtigt wird. Kompetenzentwicklungsberatung nimmt dabei Kompetenzen in den Blick, die in informellen und non-formalen Kontexten im Laufe des Lebens erworben wurden, macht diese sichtbar und in der Folge reflexiv verfügbar, sodass auf dieser Grundlage Bildungsentscheidungen getroffen werden können.

### **3.3 Theoretische Grundlagen: Beratungskonzepte, Themen- und Strukturmerkmale von Beratung**

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen zum Thema Beratung in der Erwachsenen-/Weiterbildung, die die historische Entwicklung, eine begriffliche Fassung sowie eine Verortung ermöglichten, folgen nun Ausführungen zu theoretischen Grundlagen. Nachdem zunächst allgemeine Ausführungen zu Bestandteilen von Beratungskonzepten gemacht werden, wird der Stand der Entwicklung eines Beratungskonzepts für den Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung dargestellt. Neben den übergreifenden Ausführungen zu Beratungskonzepten erfolgt dann die Erörterung einzelner, spezifischer Aspekte zum Thema Beratung, die auf verschiedenen Ebenen (Grundhaltungen, Theorien, Beratungsgestaltung und Handlungsmodellen) angesiedelt werden können.

#### **3.3.1 Beratungskonzepte im Allgemeinen und Speziellen**

##### **3.3.1.1 Beratungskonzepte**

Beratungskonzepte haben sich in der Regel aus therapeutischen Schulen entwickelt und basieren in der Folge auf diesen (vgl. Schiersmann/Thiel 2008, S. 117). Nach Kuhn (2001, S. 6) umfasst ein Beratungskonzept verschiedene Ebenen und

- „basiert auf einer wertbezogenen Grundhaltung, es widerspiegelt eine ethische und kulturelle Akzentsetzung;

- klärt das Verständnis von ‚Beratung‘ und setzt fachliche, theoretische und zielgruppenspezifische Schwerpunkte;
- orientiert sich, mehr oder weniger klar und bewusst, an einem Theoriegerüst;
- ist handlungsorientiert, indem es nicht nur Zielvorstellungen, sondern auch Überlegungen über Mittel und Wege zu deren Erreichung einbezieht“.

In der Folge weist ein Beratungskonzept eine bestimmte Struktur auf und umfasst Aussagen zu Grundhaltungen (Welt- und Menschenbild, Werthaltungen, Ethik-(Standards), Meta-Theorie/Erkenntnistheorie), Theorien (Anleihen an allgemeine Beratungsansätze, Beratungsverständnis, Elemente der Beratungstheorie), Beratungsgestaltung (Beratungshaltung, Beziehungsgestaltung, inhaltliche, soziale und zeitliche Architektur, Beratungsziele, Aufmerksamkeitsfokus, Interventionsgestaltung) und Handlungsmodellen (Planung und Strukturierung des Beratungsprozesses, Auftrags-, Ziel- und Rollenklärung, Methodeninventar, Hinweise zu Methodenauswahl und -einsatz, Kriterien für Qualität und Erfolg), die aufeinander Bezug nehmen und in einer Wechselbeziehung zueinander stehen.

„Entscheidend ist dabei, dass diese Elemente einen inneren logischen Zusammenhang aufweisen“ (Kuhn 2001, S. 6).

Beratungskonzepte ermöglichen den Beratenden reflexive Distanz und somit professionelle Vorgehensweisen. Darüber hinaus tragen sie zur Transparenz auf Seiten der Ratsuchenden bei, die durch die Offenlegung individueller Beratungskonzepte Einblicke in die jeweiligen Vorgehensweisen und Schwerpunktsetzungen der Beratenden erhalten.

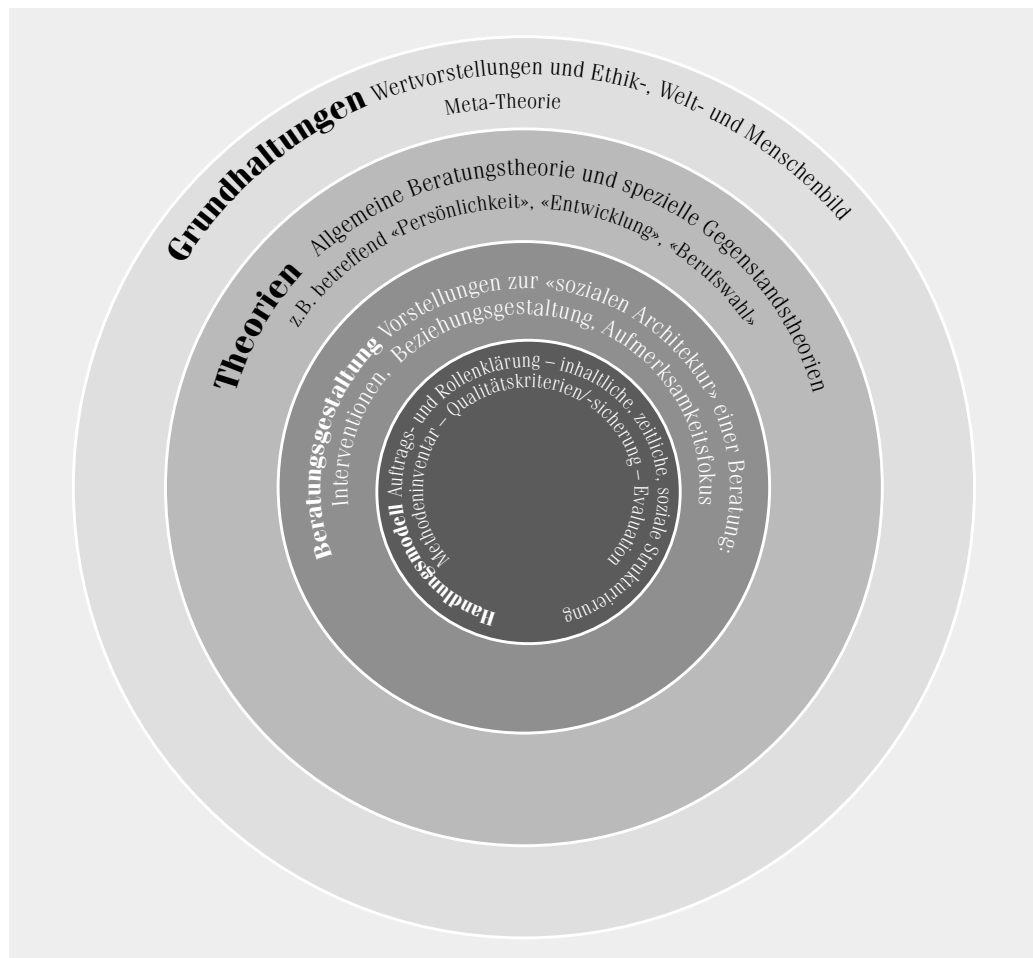


Abbildung 3.4: Struktur und Ebenen eines Beratungskonzepts (Kuhn 2001, S. 6)

### 3.3.1.2 Beratungskonzepte in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung liegt zur Zeit „kein elaboriertes Konzept der Beratung vor“ (Schiersmann/Thiel 2004, S. 899), das den Anforderungen eines Beratungskonzepts nach Kuhn (vgl. 2001, S. 6) gerecht werden würde. Vielmehr ist das Beratungshandeln durch einen „eklektizistischen Pragmatismus“ gekennzeichnet (Hechler 2010, S. 18). Das heißt, dass die verschiedenen Ebenen mittels verschiedener Elemente aus unterschiedlichen Beratungsansätzen bestückt

werden, jedoch nicht zwangsläufig einen logischen Zusammenhang aufweisen. So halten Schiersmann/Remmele (2004, S. 73 f.) als Ergebnis ihrer Untersuchung fest, dass „über die Hälfte [...] nicht nach einem bestimmten Beratungsansatz verfährt“, sondern „Bezug auf ein Konglomerat von Theorien, Beraterhaltungen und Therapieansätzen“ nimmt. Diejenigen, die auf Beratungskonzepte zurückgreifen, geben an, nach systemischen, personzentrierten oder lösungsorientierten Ansätzen zu verfahren (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 76). Diese Ergebnisse werden durch die Angaben von Vertretenden der Lernenden Regionen gestützt, von denen ca. ein Drittel angaben, auf systemisch-konstruktivistische sowie auf die humanistisch geprägte klientenzentrierte Beratung nach Rogers zurückzugreifen (vgl. Zeuner 2009, S. 35 f.). Diese Befunde lassen sich zur theoretischen Diskussion zu Beratungsansätzen in verschiedenen Disziplinen in Beziehung setzen, in der sich „zwei prominente konzeptuelle Grundorientierungen identifizieren“ lassen (Hechler 2010, S. 18): person- bzw. klientenzentrierte sowie systemische Ansätze.

Die klienten- oder personzentrierte bzw. nicht-direktive Gesprächsführung geht auf Carl Rogers zurück, der diese ab den 1940er Jahren im Rahmen der neueren Psychotherapie entwickelte (vgl. Haas/Müller 1986, S. 29). Die verschiedenen Bezeichnungen lassen sich dabei auf drei Phasen der Entstehung zurückführen (vgl. Weinberger 2004, S. 22). In der ersten Phase stellt Rogers Hypothesen über die grundlegenden Bedingungen für eine Einstellungs- und Verhaltensänderung auf und fasst diese unter dem Begriff der nicht-direktiven Beratung.

Die zweite Phase ist durch empirische Überprüfung dieser Bedingungen gekennzeichnet und wird unter dem Begriff klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie geführt.

„Rogers leitete so eine umfassende empirische Fundierung der klientenzentrierten Vorgehensweise ein, im Laufe derer die wesentlichen Variablen der therapeutischen oder beratenden Beziehung abstrahiert und operationalisiert wurden“ (Weinberger 2004, S. 22).

Der Begriffswechsel ist auf die Missverständlichkeit des Begriffs nicht-direkt, der mit nicht-aktiv gleichgesetzt wurde, zu erklären (vgl. ebd., S. 23). In dieser zweiten Phase ist auch die „zusammenfassende theoretische Darstellung seines Ansatzes“ in einem umfassenden Werk zu verorten (vgl. ebd.).

Die dritte (personzentrierte) Phase ist durch die Bestrebungen die Theorie „auf Menschen in verschiedensten Lebensbereichen auszuweiten“ geprägt (vgl. ebd.). In der

Folge bezieht die klientenzentrierte Gesprächsführung „lediglich einen Teilausschnitt der personzentrierten Beratung“ ein. Die personzentrierte Beratung umfasst dagegen „das von Rogers formulierte Konzept einer förderlichen Beziehung sowie dessen Wertkonzept zur Person“ und „inhaltlich-praktische Vorgehensweisen“ (Sander 2004, S. 331). Dennoch werden die beiden unterschiedlichen Begriffe, die Stadien bezeichnen, bei den verschiedenen Autoren synonym verwendet (vgl. ebd.), sodass sich die folgenden Ausführungen sowohl auf Aussagen zum klientenzentrierten als auch zum personzentrierten Beratungsansatz beziehen, die auf der gleichen Grundlage basieren.

„Das diesem Ansatz zugrunde liegende Persönlichkeitsbild gründet auf der Überzeugung, daß das Individuum über eine prinzipielle Fähigkeit zur Lösung eines jeweils aktuellen Problems verfügt“ (Haas/Müller 1986, S. 31).

Der klientenzentrierte Ansatz basiert also auf einem humanistischen Menschenbild (vgl. Hechler 2010, S. 20). Somit steht das Individuum im Mittelpunkt des Geschehens und der Beratende unterstützt seine Prozesse des Wachsens, indem der Fokus auf die derzeitige Situation gelegt wird. Zentrale Annahme ist, dass das (Beratungs-) Gespräch heilende Wirkung zeigt und somit die beraterische Beziehung „das Medium der eigentlichen Veränderung ist“ (ebd., S. 18), da es auf die Schaffung von Unabhängigkeit des Ratsuchenden zielt und eine Entwicklungserfahrung darstellt. In der Folge formuliert Rogers drei Beziehungsvariablen (Empathie, Wertschätzung und Kongruenz (vgl. hierzu Kapitel 3.3.2.3.1)) und die psychotherapeutische Interventionsform der Verbalisierung emotionalen Erlebensinhaltes, die die „Heilung durch Beziehung“ unterstützen (vgl. ebd.). Mit Blick auf die Ausgestaltung von Bildungsberatung lässt sich festhalten, dass der klientenzentrierte Ansatz diese durch die Beziehungsvariablen maßgeblich beeinflusst hat (vgl. Haubrock 1992, S. 49).<sup>50</sup>

Als systemische Ansätze werden zahlreiche Konzepte mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – unter anderen die systemische Beratung – bezeichnet, die sich nicht auf eine Gründerperson zurückführen lassen (vgl. Hechler 2010, S. 18).<sup>51</sup>

„Die Wurzeln der systemischen Sichtweise sind in der Biologie (Bertalanffy, 1968), hier insbesondere die Zell- und Molekularbiologie, und in der an die Physik

---

<sup>50</sup>Detaillierte Darstellungen zu allen Facetten des personzentrierten Ansatzes sind bei Sander (2010) und zum klientenzentrierten Ansatz bei Weinberger (2004) zu finden.

<sup>51</sup>Knoll (2008, S. 89) merkt allerdings hierzu an, dass die Übertragung des systemischen Ansatzes im Bereich der Pädagogik „zu einem beträchtlichen Teil auf Virginia Satir“ zurückgeht, „die ihn im Wesentlichen für Familien entwickelt hat“.

angelehnte Kybernetik (Wiener, 1952), als Lehre von der Kunst des Steuerns und Regels von Systemen, zu finden“ (Hechler 2010, S. 18).

Dabei kann es als Luhmanns Verdienst gewertet werden, die „systemischen Annahmen auch auf menschliche Systeme übertragen“ zu haben (ebd., S. 19). Allen systemischen Ansätzen gemein ist, dass sie „sich mit der wechselseitigen Relation von Elementen in Ganzheiten, die sie Systeme nennen“, beschäftigen (Kneer/Nassehi 1994, S. 20).<sup>52</sup> Der wesentliche Gegenstand dieser Ansätze ist demnach die Organisationsform der komplexen Wechselbeziehung zwischen einzelnen Elementen (vgl. Kneer/Nassehi 1994, S. 21). In der Folge stehen Personen in wechselseitigen Beziehungen zueinander. Ihr „Handeln basiert [dabei] auf Erfahrungswirklichkeiten“ und „ist immer subjektiv und abhängig vom Kontext“ (Kuhn 2004, S. 58, [Anm. d. Verf.]). Zentrales Charakteristikum systemischer Ansätze ist demnach das Denken in Zusammenhängen. Systemische Beratung bezieht sowohl den Kontext als auch die darin agierenden Personen in den Beratungsprozess mit ein und nimmt die Wechselwirkungen der einbezogenen Systeme in den Blick, um wiederkehrende Verhaltensweisen, Regeln, Strukturen und Muster sichtbar und reflektierbar und somit veränderbar zu machen (vgl. ebd., S. 55). Einbezogen werden dabei sowohl real existierende Beziehungen als auch von Ratsuchenden subjektiv wahrgenommene und definierte Beziehungen.

„Diese Frage der Konstruktion der unmittelbaren sozialen Welt [...] ist konstitutiv für systemisches Denken und Arbeiten, sodass die moderne Form der systemischen Beratung auch als ‚systemisch-konstruktivistisch‘ bezeichnet wird [...]“ (Brunner 2004, S. 656).

Dabei wird davon ausgegangen, dass die Lösungsmöglichkeiten bereits im jeweiligen System vorhanden sind, jedoch dem System in der aktuellen Situation nicht zur Verfügung stehen. In der Folge bedarf es der Aktivierung der Lösungsmöglichkeiten durch Bewusstwerdung, auf deren Grundlage neue Perspektiven entworfen werden können (vgl. Pätzold 2004, S. 82). Zu beachten ist dabei die partielle Geschlossenheit von Systemen, sodass „Kontexteinflüsse [...] systemspezifisch gebrochen aufgenommen“ werden (Schlüter 2010b, S. 57). Um neue Perspektiven in der Beratung zu entwickeln, bedarf es also der Irritation vorhandener Konstruktionen, die durch die Arbeit an diesen Konstruktionen unterstützt wird (vgl. Kuhn 2004, S. 56). Mittels

---

<sup>52</sup>Systemische Ansätze bilden dabei den Ausgangspunkt für die (Weiter-)Entwicklung von ressourcen- und lösungsorientierten Beratungsansätzen bestimmter Prägung (vgl. Hechler 2010, S. 20).

verschiedener Interventionsmethoden kann das Ziel systemischer Beratung, eine Perspektivenvielfalt zu entwickeln, ermöglicht werden. Allerdings ist es nicht möglich „das System in einer bestimmten Richtung zu verändern“ (Pätzold 2004, S. 80). Vielmehr müssen dem System neue anschlussfähige Informationen zur Verfügung gestellt werden, die eine selbstständige Veränderung des Systems ermöglichen (vgl. ebd.). Dabei werden Methoden und Techniken bevorzugt, die die Autonomie und Selbstorganisation der Ratsuchenden stärken (vgl. Brunner 2004, S. 660). Zu nennen sind hier vor allem das zirkuläre Fragen, mittels dessen Bedeutungen, Unterschiede und Zusammenhänge verdeutlicht werden können, positive Deutungen und Umdeutungen (Reframing) sowie paradoxe Interventionen, die Perspektivwechsel ermöglichen und einüben, Skulpturarbeit etc. (vgl. Kuhn 2004, S. 59; vgl. Brunner 2004, S. 659 f.; vgl. Pätzold 2004, S. 79).<sup>53</sup>

Der „eklektizistische Pragmatismus“ und die Verwendung person- bzw. klientenzentrierte sowie systemischer Ansätze lässt sich erklären, wenn man die Struktur und Ebenen eines Beratungskonzepts von Kuhn (vg. 2001, S. 6) als Analysefolie verwendet. Sowohl person- bzw. klientenzentrierte als auch systemische Ansätze enthalten vor allem Aussagen zu den ersten drei Ebenen (Grundhaltung, Theorie, Beratungsgestaltung). Obwohl daraus folgend Handlungsmodelle abgeleitet werden können, erlauben es die Ansätze aufgrund ihrer konzeptionellen Offenheit, Bestandteile und Elemente anderer Beratungsansätze und -schulen zu integrieren (vgl. Hechler 2010, S. 20). In der Folge ermöglichen sie den Beratenden ein durch Eklektizismus geprägtes Beratungshandeln, was die Beliebtheit dieser Ansätze in der Praxis erklärbar macht.

In den letzten Jahren wurde im Zuge der Bestrebungen des nfb (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung) von Schiersmann (2007a; 2010a) ein systemisches Kontextmodell für diesen Bereich entwickelt (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 16). Ausgehend von diesem wurden *Eckpunkte einer Beratungstheorie für den Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung* entworfen, die den spezifischen Gegebenheiten dieses Bereichs Rechnung trägt. In dem Kontextmodell werden auf der Grundlage einer systemischen Metatheorie drei Dimensionen skizziert: das Beratungs-System sowie die Einbindung dieses in organisationale und gesellschaftliche Kontexte (vgl. ebd., S. 15 f.).

---

<sup>53</sup>Umfassende Darstellungen zur systemischen Beratung und Therapie sind unter anderem bei Schlippe/Schweitzer (vgl. 2003) und Schiepek (vgl. 1999) zu finden.



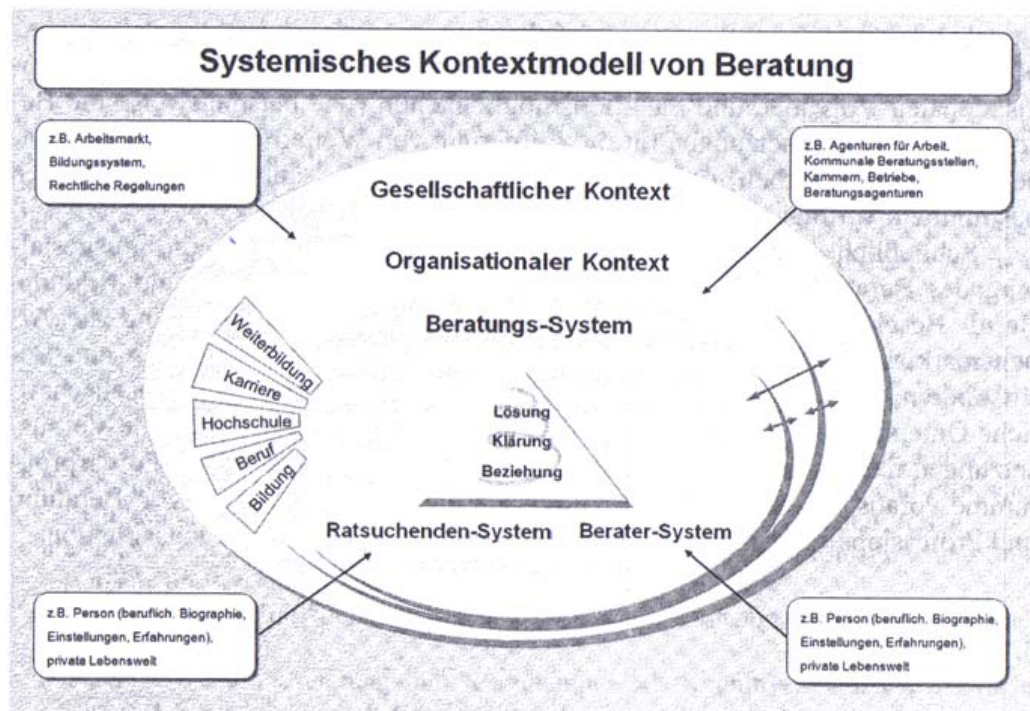


Abbildung 3.5: Systemisches Kontextmodell von Beratung (Schiersmann 2010a, S. 35)

Die entwickelten *Eckpunkte einer Beratungstheorie* beziehen sich dabei auf die drei Dimensionen und umfassen Theorien über den Prozess der Beratung, Theorien über das Feld sowie Theorien über die institutionelle und gesellschaftliche Verortung der Beratung (vgl. Schiersmann 2007a, S. 151). Während die beiden Eckpunkte Theorien über das Feld sowie Theorien über die institutionelle und gesellschaftliche Verortung der Beratung recht konkret hinsichtlich einzelner (Wissens-)Bestandteile ausdifferenziert werden können, ergeben zu den Theorien über Beratung als Kommunikationsprozess allgemeine Empfehlungen, dass sich der systemische, lösungsorientierte und personenzentrierte Ansatz in besonderem Maße für diesen Bereich eignen (vgl. ebd., S. 152 f.). Allerdings „steht noch aus, ein solches – im Bezug auf den Kommunikationsprozess in der Beratung – integratives Konzept für den Beratungsbereich Bildung, Beruf und Beschäftigung zu konkretisieren und spezifische Instrumente und Werkzeuge zu entwickeln bzw. die vorhandenen zu akzentuieren und die Wirkung zu erfassen“ (ebd., S. 153). Insofern leisten das entwickelte *systemische Kontext-*

*modell der Beratung* sowie die *Eckpunkte einer Beratungstheorie* von Schiersmann (2007a; 2008; 2010a) einen wichtigen Beitrag bezüglich der Ebenen Grundhaltungen, Theorien (systemische und ressourcenorientierte Theorien) und Beratungsgestaltung (*generische Prinzipien*)<sup>54</sup>. Die Ebene der Handlungsmodelle muss – nach eigener Aussage – konkretisiert und spezifiziert werden. Dies ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass „die konkreten Verläufe von Beratungsprozessen in dem hier diskutierten Feld“ bisher – mit wenigen Ausnahmen – unzureichend er- bzw. beforscht sind (vgl. Schiersmann 2007a, S. 153).

#### 3.3.2 (Bildungs-)Beratung: Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse

Nachfolgend werden einzelne, spezifische Aspekte zum Thema Beratung auf verschiedenen Ebenen (Grundhaltungen, Theorien, Beratungsgestaltung und Handlungsmodellen) erörtert.<sup>55</sup> In der Folge handelt es sich bei dieser Darstellung um eine isolierte Betrachtung von Einzelaspekten, die sowohl für Theorien und Ansätze von Beratung als auch für Beratung im Allgemeinen relevant sind, und somit Themen und Strukturmerkmale sowie Dilemmata beschreiben, die Auswirkungen auf das Beratungshandeln haben.

---

<sup>54</sup>Bei den *generischen Prinzipien* greift Schiersmann (2010a, S. 29 f.) auf die Ausführungen von Haken/Schiepek zurück, die diese „aus der Theorie der Synergetik als Wissenschaft der Selbstorganisation und den Befunden der Psychotherapieforschung“ entwickelt haben. Die Einhaltung der acht *generischen Prinzipien* (Schaffen von Stabilitätsbedingungen, Sinnbezug herstellen, Energieisierung ermöglichen etc.) zielt auf die Förderung der Selbstorganisation sowohl von Personen als auch von Organisationen. Dabei leisten die *generischen Prinzipien* vor allem einen Beitrag auf der Ebene der Grundhaltungen, die Auswirkungen auf die Ebene der Beratungsgestaltung hat. Die Ebenen werden in der Folge in einen logischen Zusammenhang gestellt und dienen als Begründungsgrundlage für die Auswahl von Methoden und Techniken unterschiedlicher Schulen (vgl. Schiersmann 2010a, S. 29 f.).

<sup>55</sup>Obwohl die vorliegende Studie Beratung im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung fokussiert, erfolgt die Zuordnung der Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse entlang des allgemeinen Modells von Kuhn (vgl. 2001, S. 6). Es handelt sich um ein allgemeines Modell zu Beratungskonzepten, das die Struktur und Ebenen eines Beratungskonzepts – unabhängig von der theoretischen Verortung – benennt. Der Rückgriff auf dieses Modell von Kuhn ermöglicht es – im Gegensatz zu dem Modell von Schiersmann (vgl. 2010a, S. 35), das bereits als systemisches Kontextmodell theoretisch verortet ist –, die Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse auf einer allgemeinen Ebene zu thematisieren und somit keine schulenspezifische Vorfestlegung zu treffen. Diese Offenheit ist aufgrund der Herangehensweise der eigenen empirischen Untersuchung notwendig, da nicht vorausgesetzt werden kann, dass alle Beratenden auf der Grundlage systemischer Annahmen handeln.

### **3.3.2.1 Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse auf der Ebene der Grundhaltungen**

#### **3.3.2.1.1 Freiwilligkeit und Zwang**

Ein konstituierendes Merkmal von Beratung stellt das Freiwilligkeitspostulat dar. Freiwilligkeit bezieht sich nach Dewe (vgl. 1995, S. 121) sowohl auf die Teilnahme als auch auf die Möglichkeit eines Abbruchs. Es handelt sich bei der ersten Variante um äußere und bei der zweiten um Binnenfreiwilligkeit (vgl. Pätzold 2004, S. 106). Allerdings zeigt sich, dass Freiwilligkeit – insbesondere äußere – nicht in allen Konstellationen von Beratung gegeben ist, sodass in diesen Fällen von Zwangsberatung gesprochen werden muss.

„Angeordnete Beratungen sind Beratungskontakte, die aufgrund einer behördlichen oder anderen Instanz mit Entscheidungsbefugnis oder mit der Kompetenz zur Gewährung von Mitteln oder Möglichkeiten eingeleitet werden. Sie werden für die betroffenen Klienten und Klientinnen zu einem mehr oder minder deutlichen Zwang, Beratung in Anspruch zu nehmen“ (Nestmann/Sickendiek/Engel 2004, S. 602).

In der Erwachsenen- und Weiterbildung ist Zwangsberatung zum Beispiel bei Formen der Beratung von arbeitslosen oder arbeitssuchenden Menschen zu finden, die im Auftrag der Agentur für Arbeit an Beratungsangeboten (häufig maßnahmeintegriert) teilnehmen müssen – also einem äußeren Zwang unterliegen (vgl. Pätzold 2004, S. 106). Unfreiwilligkeit kann zu Widerständen auf Seiten des Ratsuchenden führen und somit den Beratungsprozess maßgeblich beeinflussen.<sup>56</sup> Dabei können die Erscheinungsformen von Widerstand vielfältig sein und umfassen ein Spektrum von passivem Verweigern bis aktivem Widerstand (vgl. Kurbjuhn 2010, S. 52).

Trotz „äußerer Unfreiwilligkeit“ kann und sollte „Binnenfreiwilligkeit“ hergestellt werden, das heißt, dass der Beratende dem Teilnehmenden überlässt, ob er sich auf die Beratungsinteraktion einlassen möchte oder nicht (vgl. Pätzold 2004, S. 106). Allerdings können in solchen Situationen auch Beratungsangebote gemacht werden, um den Teilnehmenden zu motivieren, die Beratungssituation freiwillig wahrzunehmen. Die endgültige Entscheidung, Beratung wahrzunehmen, verbleibt so – auch in

---

<sup>56</sup>Widerstände können auch in freiwilligen Settings auftauchen und äußern sich dann ebenfalls in vielfältigen Formen. Allerdings ist das Risiko von Widerständen in Zwangskontexten erhöht (vgl. Kurbjuhn 2010, S. 52).

Zwangskontexten – beim Teilnehmenden, sodass von „Binnenfreiwilligkeit“ gesprochen werden kann.

Allerdings bleibt für den Beratenden das Dilemma des doppelten Mandats bestehen: denn Beratung im Auftrag einer „behördlichen oder anderen Instanz mit Entscheidungsbefugnis“ (Nestmann/Sickendiek/Engel 2004, S. 602) unterliegt den Auflagen und Aufgabenzuweisungen dieser und bleibt gleichzeitig im „unmittelbaren Beratungskontakt den Ansprüchen und Bedürfnissen“ der jeweiligen Person verpflichtet (Großmaß 1997, S. 123).

#### 3.3.2.1.2 Beratung und Therapie

Beratung und Therapie unterscheiden sich weder hinsichtlich der theoretischen Grundlagen noch ihrer Interventionsmethoden (Methodeneinsatz und Zielvorstellungen) und weisen auf der Ebene der methodisch-fachlichen Arbeit große Gemeinsamkeiten auf (vgl. Großmaß 2004, S. 90). Dies resultiert aus der Tatsache, dass Beratung in Deutschland erst ab den 1960er Jahren aus der Therapie hervorgegangen ist (vgl. Schiersmann 2009, S. 754). In der Folge stellt sich die Frage nach den Unterschieden zwangsläufig.

„Diese Auseinandersetzung mit [...] der Handlungsform (Psycho-)Therapie ist nicht verwunderlich, sind die meisten Ansätze doch der Psychologie entliehen. Auch benötigen Pädagogen psychologisches Wissen über die Persönlichkeit der Ratsuchenden, deren Entwicklungsstand und deren soziale und familiäre Situation“ (Sauer-Schiffer 2004a, S. 21 f.).

Das heißt, dass Beratung und Therapie phasenweise deckungsgleich verlaufen (vgl. Engel/Nestmann/Siekendiek 2004, S. 36) und kaum Unterschiede aufweisen (vgl. Großmaß 2004, S. 89), jedoch unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen.

„In alledem sind Therapie und Beratung gleichsam ‚Geschwister‘ mit gemeinsamem ‚familiären‘ Hintergrund, mit gemeinsamem Grundlagenwissen und gemeinsamen Haltungen und Handlungsformen. Dennoch sind sie nicht völlig gleich, wie ‚Zwillinge‘ sondern durchaus voneinander zu unterscheiden. Dies betrifft ihre Leitenden Orientierungen“ (Knoll 2008, S. 67).

Unterscheidungskriterium ist die Störungstiefe. Beratung wird „durch den Grad oder die Intensität der Störungen bei den Ratsuchenden“ unterschieden (vgl. Schiersmann 2007a, S. 153). Während Personen innerhalb der Beratung Unterstützung bei der Bearbeitung eines bestimmten Aspekts benötigen, erfolgen therapeutische

Unterstützungsleistungen bei umfassenden Störungen der Lebensfunktionen (vgl. Schiersmann/Thiel 2008, S. 117). In der Tendenz kann festgehalten werden, „dass Beratung oft mehr die ‚Außenpolitik‘ repräsentiert und primär das Verhältnis von Person zu ihren Lebenskontexten [...] bearbeitet – Psychotherapie hingegen eher die ‚Innenpolitik‘ des Verhältnisses der Person zu sich selbst“ (Sickendiek et al. 2007, S. 33). In der Folge geht Beratung in Abgrenzung zur Therapie von gesunden Personen aus. Die Unterscheidung zwischen Beratung und Therapie kann daraus resultierend entlang des Auftrags (helfen/heilen) erfolgen, da die „Aufgaben psychotherapeutischer auf Heilung zielender Tätigkeiten durch die Gesetzgebung der Psychotherapie festgeschrieben ist“ (Sauer-Schiffer 2004a, S. 44). Dagegen werden Tätigkeiten, „die sich auf die Aufarbeitung, Beratung und Überwindung sozialer und individueller Lebenskonflikte durch pädagogische oder soziale Maßnahmen und Methoden beziehen“, in der genannten Gesetzgebung nicht berücksichtigt (Kleffmann 1995, S.95 zitiert nach ebd.). Allerdings können dabei die Übergänge – trotz der beschriebenen Unterschiede – fließend sein. Deshalb ist es die Aufgabe der Beratenden, Grenzen zu stecken und diese zu wahren, damit der eigentliche Auftrag der Beratung erfüllt werden kann. Dabei ist diese Grenzziehung in biografieorientierten Formen der Beratung besonders wichtig, da sie Widersprüche aufdeckt, Krisensituationen einbezieht und verschüttete Kompetenzen aufspürt und somit eine Nähe zu therapeutischen Settings aufweist. Beratende müssen die eigenen Handlungsmöglichkeiten gut kennen und „zugleich soviel vom therapeutischen Feld wissen, dass er oder sie rechtzeitig die Grenzen wahrnimmt und weiterverweist“ (Knoll 2008, S. 71). Beratung und Therapie können in der Folge „gezielt aufeinander verweisen“ oder sich ergänzen (Engel/Nestmann/Siekendiek 2004, S. 37). Nicht jedoch kann Beratung therapeutische Aufgaben wahr- bzw. übernehmen. Auch dann nicht, wenn Bildungsfragen mit der gesamten Lebenssituation des Ratsuchenden verknüpft sind.

#### **3.3.2.2 Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse auf der Ebene der Theorien: Qualität und Professionalität**

Durch die steigende Bedeutung von (Bildungs-)Beratung gerät das Thema Qualität stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Schiersmann 2007a, S. 150). Diese Fokussierung resultiert aus der Tatsache, dass die Heterogenität der Anbietergruppe sowie der durchführenden Personen von Beratung die Frage der Qualität sowie

der damit verbundenen Frage der Qualifizierung von beratendem Personal virulent werden lässt (vgl. Lampe 2008a, S. 58). Dabei wird das Thema sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene von unterschiedlichen Akteuren vorangetrieben. So wird im OECD-Bericht *Review of Policies for Career Information, Guidance and Counselling Services* die Notwendigkeit der Entwicklung von Qualitätskriterien für den Beratungsprozess und die Rahmenbedingungen der Beratung betont (vgl. Lampe 2008b, S. 120). Auf nationaler-politischer Ebene sind die Bestrebungen des Innovationskreis Weiterbildung sowie die von diesem in Auftrag gegebenen Expertisen<sup>57</sup> in diesem Bereich sowie die Aktivitäten von Akteuren der Bildungsberatung wie dem Nationalen Forum Beratung exemplarisch zu nennen (vgl. Lampe 2008b, S. 121).

„Sowohl die Aus- und Weiterbildung des Beratungspersonals, als auch die Qualität der Beratungsangebote und -prozesse selbst werden dabei in vielfacher Hinsicht als deutlich verbesserbar eingeschätzt“ (Arnold et al. 2009, S. 161).

Dabei ist das Thema Qualität auf nationaler Ebene von besonderer Bedeutung, da „Beratung in Deutschland eine kaum geschützte Tätigkeit“ darstellt und es keine „gesetzliche Regulierung im Sinne eines Berufs“ durch starke Berufsverbände wie in den USA oder Kanada gibt (Schiersmann/Weber 2009, S. 9). In der Folge kann in Deutschland von einem geringen Professionalisierungsgrad in diesem Feld gesprochen werden (vgl. ebd.). Das Thema Qualität beinhaltet in der Folge die Entwicklung von Qualitätsstandards, Überlegungen zur Steigerung der Professionalität (situativ herzustellender Handlungsvollzug) und Professionalisierungsbestrebungen. Die auf Qualität zielenden Ansätze und Zugänge umfassen sowohl inhaltsbezogene Entwick-

---

<sup>57</sup>Im Auftrag des Innovationskreis Weiterbildung wurden Expertisen zu den folgenden Themen angefertigt: Qualifizierung und Professionalität in der Bildungsberatung; Qualifizierungsberatung; Transparenz in der Bildungsberatung (vgl. Lampe 2008b, S. 121).

lungen zur Schaffung einheitlicher Standards<sup>58</sup>, aus denen Kompetenzprofile abgeleitet werden können als auch prozessbezogene Entwicklungen, die die „Implementierung von Strukturen in Organisationen für eine reflektierende Qualitätssicherung und -entwicklung“ fokussieren (Thüringer Volkshochschulverband 2011, S. 9). Im Zuge der

---

<sup>58</sup>International stellen die Entwicklung von Leitlinien und Standards eine „gebräuchliche Form“ dar. Dabei bezeichnet Standard „eine normative Vorgabe qualitativer und/oder quantitativer Art bezüglich der Erfüllung vorausgesetzter oder festgelegter (Qualitäts-)Anforderungen“ (Nationales Forum Beratung (nfb) 2001, S. 12). Auf internationaler Ebene wurden durch die *Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung* (AIOBP) „für die Bereiche des berufsethischen Verhaltens und für die Qualifikation der Berater internationale Standards entwickelt und verabschiedet“ (Arnold et al. 2009, S. 172). Auf nationaler Ebene wurden in Anlehnung an diese für den Bereich berufliche Beratung und Berufsorientierung vom Deutschen Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V. Standards ausgearbeitet (vgl. Haas 2003, S. 262). Diese Qualitätsstandards enthalten darüber hinaus Ausführungen zu den Arbeitsgrundsätzen, -inhalten, -formen, ein Kompetenzprofil, das Aussagen zu Fach-, Methoden, Sozial- und personalen Kompetenzen macht sowie die Formulierung von Zugangsvoraussetzungen und Aussagen zu Fortbildung und Supervision (vgl. Arnold et al. 2009, S. 172 f.). Darüber hinaus wurden in der *Rambøll-Studie* 13 bestehende Kataloge – entlang der Kategorien strukturelle Rahmenbedingungen, Kompetenzen der Beratenden, Beratungsprozess und Wirkungsqualität – mittels eines mehrstufigen Verfahrens analysiert (vgl. Niedlich et al. 2007, S. 104 ff.). Ergebnis sind 50 Standards für die Bildungsberatung (vgl. Arnold et al. 2009, S. 173). Bei der vorangegangenen Darstellung handelt es sich um eine exemplarische Auswahl, die um zahlreiche – allerdings nicht so prominente – Vorschläge von Verbänden, Vereinen, Organisationen etc. zu Qualitätsstandards erweitert werden könnte.

Qualitätsbestrebungen wurden inhaltsbezogene, prozessbezogene und kombinierte Konzepte entwickelt.<sup>59</sup>

„Dabei ist die Entwicklung eines einheitlichen Qualifikationsprofils aus mehreren Gründen schwierig: Die Aufgabenbereiche der [...] Anbietergruppe sind sehr unterschiedlich. Hinzu kommt, dass für einen Teil der in diesem Feld arbeitenden Menschen beraterisches Handeln die Hauptaufgabe der beruflichen Tätigkeit ist (z. B. in trägerübergreifenden Beratungsstellen). Für einen anderen Teil hingegen ist das Beratungshandeln eine Aufgabe unter anderen in der Berufstätigkeit (z. B. in Weiterbildungseinrichtungen oder in Bildungsprojekten)“ (Lampe 2008a, S. 59).

---

<sup>59</sup>Zu nennen sind hier exemplarisch die Ergebnisse des Verbundprojekts *Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung*, das vom Nationalen Forum Beratung (nfb) und der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und dem Institut für Bildungswissenschaft (IBW) durchgeführt wurde. Ziel des Projektes war es, eine „von möglichst allen Akteuren getragene Stärkung der Qualität und Professionalität“ von Beratung in diesem Bereich zu ermöglichen (Nationales Forum Beratung (nfb) 2001, S. 5). Das Projekt umfasste die Erstellung eines Katalogs von Qualitätskriterien und darauf bezogene Indikatoren sowie darauf aufbauend eines Kompetenzprofils für Beratende. Darüber hinaus wurde ein Qualitätsentwicklungsrahmen erarbeitet, der die Etablierung eines Qualitätssicherungssystems ermöglicht. Schlussendlich wurden *Strategieempfehlungen zur nachhaltigen Verankerung und Umsetzung* gegeben (ebd., S. 6). Die Qualitätskriterien und Kompetenzen der Beratenden beziehen sich dabei auf den Beratungsprozess, die Beratenden bzw. Ratsuchenden, die Organisation, die Gesellschaft sowie auf übergreifende Kriterien und weisen somit eine Parallele zum systemischen Kontextmodell nach Schiersmann (vgl. 2010a) auf (nähere Ausführungen zum Kontextmodell sind im Kapitel 3.3.1 zu finden). Des Weiteren sind hier die Bestrebungen des Projektes *Bildungsberatung im Dialog* zu erwähnen. In diesem wurde unter anderem ein Referenzmodell für die Qualitätssicherung (in) der Bildungsberatung auf der Grundlage der Analyse formeller Qualitätsmanagementsysteme sowie der vorhandenen (informellen) Strategien zur Qualitätssicherung der Beratungsanbieter der Lernenden Region entwickelt. Ausgangspunkt stellte die Hypothese, dass die Entwicklung der Beratungsqualität diese zwei Seiten berücksichtigen muss (vgl. Arnold et al. 2009, S. 165). Entstanden ist ein vierstufiges *Referenzmodell zur Sicherung von Qualität der Bildungsberatung*, indem die „ersten beiden [Schritte] vorgegeben sind, während die Schritte drei und vier von jeder Einrichtung, unterstützt durch Leitfragen, von jeder Einrichtung individuell vollzogen werden“ (ebd., S. 180, [Anm. d. Verf.]). Das Referenzmodell unterscheidet im ersten Schritt die drei Qualitätskategorien (Input (Kompetenzen des Beratenden, infrastrukturelle Aspekte), Prozess bzw. Durchführung (organisatorische und beratungsspezifische Abläufe), Output (Zufriedenheit und Wirkung)) und ordnet diesen im zweiten Schritt Qualitätsbereiche zu. Der dritte Schritt fokussiert die Entwicklung von Kriterien und Indikatoren, die im vierten Schritt in Standards überführt werden (vgl. ebd.). Die Qualitätssicherung entlang dieses Modells muss dabei als kontinuierlicher Prozess verstanden werden (vgl. ebd., S. 181). Auch wurde in Anlehnung an das von ArtSet LQW-Modell ein Modell für Beratung (Kundenorientierte Qualitätstestierung für Beratungsorganisationen (KQB)) entwickelt und flächendeckend in Berliner Beratungseinrichtungen umgesetzt (vgl. Karnath/Schröder 2009, S. 123 ff.). „Schwerpunkt [...] [des Modells] ist die Darlegung eines strukturell begründeten, prozess- und ergebnis- bzw. wirkungsorientierten Beratungsansatzes, der das Beratungsprofil schärft und dadurch eine professionelle, kunden- und bedarfsorientierte Umsetzung von Beratung für Individuen und weitere Adressaten sichert“ (ebd., S. 132, [Anm. d. Verf.]).



Da Aufgabenprofile in den jeweiligen Arbeitsbereichen fehlen und aufgrund der Heterogenität schwierig zu erstellen sind, arbeiten in der Folge verschiedene Personengruppen mit unterschiedlichen beraterischen Voraussetzungen in diesem Feld (vgl. Lampe 2008a, S. 59). Während einige beratend Tätige sich die notwendigen Kompetenzen nebenbei „on-the-job“ angeeignen, qualifizieren sich andere mittels Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten entsprechend für diesen Bereich weiter (vgl. de Cuvry 2009, S. 76). Beratung im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung weist in der Folge eine Bandbreite von „eigenständiger Profession“ bis „beigeordneter Funktion“ mit qualifiziertem bis unqualifiziertem Personal auf (Arnold/Mai 2009, S. 217). Trotz der Schwierigkeit ein einheitliches Qualifikationsprofil zu entwickeln, haben sich die Formulierungen von Anforderungskatalogen und Kompetenzprofilen für in der Bildungsberatung Tätige aufgrund der oben beschriebenen Entwicklungen in den letzten Jahren vervielfältigt (vgl. de Cuvry 2009, S. 71). Diese beschreiben verschiedene Konzepte zur bzw. Dimensionen und Themen der Beratungskompetenz (unter anderem zu finden bei Schiersmann 2006; Sauer-Schiffer 2004a; Knoll 2008; de Cuvry 2009). Die vergleichende Analyse dieser Konzepte, Dimensionen und Themen zeigt, „dass [...] differierende Elemente von Beratungskompetenz [benannt] und diese auch recht unterschiedlich [gewichtet werden]“ (Berkels 2010, S. 123, [Anm. d. Verf.]). Trotz der unterschiedlichen Bezeichnung und Gewichtung können gewisse Schnittmengen bezüglich dessen, was beschrieben wird, vermerkt werden. Auf der Basis einer Literaturanalyse zu Kompetenzprofilen hat de Cuvry (vgl. 2009, S. 77 ff.) deshalb fünf Kompetenzbereiche identifiziert, die sie als „Basiskompetenz für Bildungsberatende vorschlägt“. Neben der Handlungskompetenz sind die Wahrnehmungs-, Interaktions- und Kommunikations-, Reflexions- und Beziehungskompetenz grundlegend für diesen Bereich (vgl. de Cuvry 2009, S. 77). Dabei bezeichnen die beschriebenen Kompetenzen Überkategorien, unter denen verschiedene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten subsumiert werden (vgl. ebd., S. 77 ff.).

„Handlungskompetenz für Beratende konstituiert sich selbstverständlich einerseits aus Fach- und Methodenkenntnissen und -fertigkeiten, die sich aus den Anforderungen des spezifischen Beratungskontextes ergeben“ (de Cuvry 2009, S. 77).

Die zahlreichen Bestrebungen bezogen auf die Formulierung von Kompetenzen und Anforderungen zeigen, dass die Stärkung der Professionalität durch Aus-, Fort- und Weiterbildung der beratenden Personen hinsichtlich ihres Beratungshandelns – nicht

zuletzt durch den Innovationskreis Weiterbildung – als wichtig erachtet wird (vgl. Schiersmann 2009, S. 763; vgl. de Cuvry 2009, S. 70; vgl. Zeuner 2009, S. 41). Auch aus Sicht der Akteure ist „die Kategorie Kompetenz [...] die relevanteste Voraussetzung für qualitativ gehaltvolles Beratungshandeln“ (vgl. Mai/Schneider 2009, S. 199). Beratungskompetenz wird in dieser Perspektive als Professionalisierungsfaktor gesehen (vgl. Sauer-Schiffer 2004a, S. 39).

„Durch ihre Aus- und Weiterbildung sind Beratende in der Lage, sich im Beratungsprozess professionell zu verhalten. Sie denken über ihre Tätigkeit und ihr Handeln als Beratende nach, erkennen persönliche Verquickungen, entwickeln ihr Beratungshandeln weiter. Für den Beratungsberuf ist es wichtig, die eigene Leistungsfähigkeit sowie die eigenen Grenzen wahrzunehmen und die berufliche Tätigkeit daran auszurichten“ (Schiersmann 2010b, S. 109).

Schiersmann (2009, S. 763 ff.) schlägt aufgrund der heterogenen Ausgangslage ein „gestuftes Modell der Kompetenzentwicklung“ entlang des europäischen bzw. deutschen Qualifikationsrahmens vor. Die Qualifikationsstufen würden von Weiterbildungen auf Basisniveau (EQR 2) über auf Beratungspraxis aufbauenden Weiterbildungen (EQR 3) bis hin zu Studiengängen mit Bachelor- oder Masterabschlüssen (EQR 5/7) reichen (vgl. Schiersmann 2009, S. 764). Dabei bietet ein „gestuftes Modell der Kompetenzentwicklung“ die Chance der Durchlässigkeit zwischen den Kompetenzstufen (vgl. ebd., S. 763), sofern eine durchgängige Modularisierung der Qualifizierungsangebote und die Anerkennung von Vorleistungen erfolgt (vgl. Schwarzer/Buchwald 2009, S. 12). Von der Umsetzung eines solchen gestuften Modells kann derzeit allerdings noch nicht gesprochen werden, da „dieser heterogenen Gruppe von Bildungsberatern, deren Voraussetzungen und Aufgaben breit gefächert sind, [...] Weiterbildungsangebote gegenüber[stehen], die bisher nicht koordiniert und aufeinander abgestimmt sind“ (Lampe 2008a, S. 59, [Anm. d. Verf.]).<sup>60</sup> Die Bandbreite dieser Angebote reicht von

---

<sup>60</sup>Im Zuge des Projektes Lernende Regionen haben sich 2006 sieben Partner (heute neun) aus diesen zusammengeschlossen und den Verbund Regionaler Qualifizierungszentren gegründet. Ziel war und ist es, „die Professionalität in der Bildungsberatung durch Qualifizierungsangebote zu steigern und Impulse zur Entwicklung von Qualitätsstandards“ zu geben (Lampe 2008b, S. 123). Entwickelt wurde eine Basisqualifizierung mit dem Titel *Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung* mit einem gemeinsamen Rahmencurriculum, das an regionalspezifische Gegebenheiten angepasst werden kann (vgl. ebd., S. 122 f.). Diese Basisqualifizierung wurde durch Zusatzmodule angereichert. Die Initiative der Regionalen Qualifizierungszentren kann als eine wichtige Anstrengung einer flächendeckenden Qualifizierung im Bereich Bildungsberatung gewertet werden.

Einzelveranstaltungen über Kurzzeitweiterbildungen bis hin zu Studiengängen.<sup>61</sup> Dabei kann ebenfalls konstatiert werden, dass es an einer bundesweiten Abstimmung der verschiedenen Akteure bezogen auf Qualitätsstandards, einheitliche Qualifikationen und Beratungskonzepte fehlt (vgl. Herdt 2006, S. 116). Hinsichtlich des Themas Qualität kann festgehalten werden, dass durchaus vereinzelt Aktivitäten zur Entwicklung dieser vorhanden sind, eine Einbindung in ein Gesamtkonzept zur Qualität der einzelnen Bestandteile aber bislang nur selten erfolgt (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 5 f.).

#### **3.3.2.3 Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse auf der Ebene der Beratungsgestaltung**

##### **3.3.2.3.1 Das Beratungs-System**

Die spezifische Kommunikation zwischen Beratendem und einem oder mehreren Ratsuchenden konstituiert sich im Beratungs-System (vgl. Schiersmann 2009, S. 753). Dabei zeigt sich, dass sich die Beratungsbeziehung „in der Beratungsforschung durchgängig als entscheidende Wirkungsgröße eines erfolgreichen Beratungsprozesses erwiesen hat“ (Nestmann 2004, S. 791). Somit müssen die beratende und die ratsuchende Person bzw. die ratsuchenden Personen zueinanderfinden, um einen erfolgreichen Beratungsprozess zu gestalten. Dieser wird „unabhängig von Intention [...] von den am Prozess beteiligten Personen und deren (Vor-)Verständnis von Beratung“ beeinflusst (Harp 2010, S. 55). Das heißt, dass sowohl der Beratende als auch der Ratsuchende bzw. die Ratsuchenden durch die jeweilige(n) (biografischen) Erfahrungen, Einstellungen etc. geprägt sind und auf dieser Basis agieren (vgl. Schiersmann 2010a, S. 35).

Für das Beratungs-System heißt das, dass es sich um eine besondere Gesprächssituation handelt, die auf der funktionalen Ebene durch Asymmetrie und auf personaler Ebene durch Symmetrie gekennzeichnet ist (vgl. Nollmann 2010, S. 41). Sie vollzieht sich im Medium von Sprache und erfordert spezielle (verbale und nonverbale) Kommunikations- und Interaktionsformen sowie emotionale Kompetenzen (vgl. Pätzold 2004, S. 109). Erst auf der Grundlage der Erzählungen der Ratsuchenden wird es dem Beratenden ermöglicht, „sich selbst ein Bild von dem Erzählten zu machen“

---

<sup>61</sup>Ein systematischer Überblick über die Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich haben Schiersmann et. al. (vgl. 2008, S. 105 ff.) erstellt. Darüber hinaus sind vereinzelt Übersichten über Aus- und Weiterbildungsangebote zu finden (vgl. hierzu de Cuvry 2009, S. 84 ff.).

(Hechler 2010, S. 120). Die Ratsuchenden müssen also in der Lage sein, ihr Anliegen entsprechend sprachlich vorzutragen, damit Beratung erfolgreich werden kann (vgl. ebd.). Dem Beratenden kommt die Aufgabe zu, diese Erzählungen durch geeignete Formen zu unterstützen. Deshalb ist es für das Gelingen wichtig, ein geeignetes gemeinsames Sprachniveau im Beratungsprozess zu finden. Als hilfreich für die Beziehungsgestaltung, die den Besonderheiten dieser speziellen Gesprächssituation Rechnung trägt, haben sich die Beziehungsvariablen *Empathie*, *Wertschätzung* und *Kongruenz* von Carl Rogers (vgl. 1973) klientenzentrierter Beratung und Psychotherapie erwiesen. Empathie wird dabei als die Fähigkeit verstanden, „sich in die Gefühle und Gedanken einer Person hineinversetzen zu können“ (Nestmann 2004, S. 792) und erfordert somit eine sensible Haltung des Beratenden. Die Wertschätzung zeichnet sich durch die Akzeptanz und den Respekt des Beratenden gegenüber dem Ratsuchenden aus. Der Beratende sieht im Ratsuchenden eine Person von eigenem Wert geprägt durch die Individualität und Besonderheiten. Die konsequente Anwendung dieser Beziehungsvariablen ermöglicht „Offenheit und ermutigt, neues Denken, Fühlen und Handeln zu erproben“ (ebd.). Die Kongruenz bezieht sich auf die Echtheit des Beratenden, die sich durch die Kongruenz von Mimik, Gestik und Gesagtem zeigt und eine „unverfälschte Kommunikation“, Offenheit und Direktheit in der Beratungsbeziehung ermöglicht (ebd.).<sup>62</sup> Diese Haltung drückt sich durch aktives Zuhören des Beratenden aus. Das aktive Zuhören zielt darauf, die Ratsuchenden grundsätzlich zu verstehen, vermittelt Akzeptanz und ermöglicht es Ratsuchenden, sich zu öffnen (vgl. Nollmann 2010, S. 45). Durch das Zurückspiegeln dessen, was der Beratende auf der Basis der Ausführungen der Ratsuchenden verstanden hat, wird das Nachvollziehen von Gefühlen, Handlungen und Gedanken unterstützt (vgl. Nestmann 2004, S. 792).

„Der Berater hört akzeptierend zu, enthält sich jeder Deutung, suspendiert seine Bewertungen und akzeptiert den Klienten bedingungslos“ (Fuhr 2003, S. 44).

Mit Ausnahme des aktiven Zuhörens und des Spiegeln zielen die Ausführungen Rogers auf die Vermittlung einer Grundhaltung für Beratende, die zu einer gewissen

---

<sup>62</sup>Die Beziehungsvariablen Rogers wurden von Carkhuff (1969) um die der Unmittelbarkeit (verweist auf die Priorisierung der Erfahrungen in der aktuellen Beratungsbeziehung), Konkretheit (verweist auf die „klare Haltung und ein eindeutiges Handeln“ des Beratenden (Nestmann 2004, S. 792)) und Konfrontation (verweist auf die notwendige Integration konfrontativer Elemente) ergänzt (vgl. ebd.; vgl. Nollmann 2010, S. 46).

Gesprächsatmosphäre führt und durch entsprechende Methoden unterstützt werden muss. Zusammengefasst „bedeutet dies, dass die Erzählung durch den Ratsuchenden und der verstehende Bezug hierauf durch den Berater in methodischer Hinsicht den Kern der Beratung abgeben“ (Hechler 2010, S. 122).

Das Beratungs-System ist wiederum in institutionelle und gesellschaftliche Kontexte eingebettet, die Einfluss auf die Gestaltung des Beratungsprozesses haben. Es ist somit in einem Spannungsverhältnis zwischen Ratsuchenden, Beratendem, institutionellem und gesellschaftlichem Kontext anzusiedeln. Das Handeln der Beratenden „ist zum einen gerichtet auf das System des Klienten, befindet sich aber zum anderen in einem institutionellen Rahmen, der den Beratenden häufig eine bestimmte, vom Arbeitgeber [oder durch die Anlage des Beratungssettings] definierte Berater-Klient-Interaktion vorgibt“ (Krause 2003, S. 29, [Anm. d. Verf.]).

#### 3.3.2.3.2 Rollen

Beratung ist an viele unterschiedliche Rollen bzw. Funktionen<sup>63</sup> des Beratenden geknüpft (vgl. Harp 2010, S. 90).

„Kommunikation und der gesamte soziale Verkehr findet im Rahmen von Rollen und im Zusammenhang mit Rollenhandeln statt“ (Gröning 2006, S. 124).

Dabei resultiert die Rolle zunächst aus einer formellen Rollenstruktur, die durch die formale Position als Beratender bzw. Beratende festgelegt ist (vgl. Rechten 2004, S. 365 f.). Im Laufe eines Beratungsprozesses müssen vielfältige Rollen – die über die formale Rolle hinausgehen – durch den Beratenden wahrgenommen werden. Dabei können die verschiedenen Rollen einander abwechseln oder ineinander übergehen. Zu nennen sind hier beispielsweise informieren, begleiten, anleiten, coachen, beobachten etc. (vgl. Nollmann 2010, S. 40).<sup>64</sup> Dabei gehört zu jeder Beraterrolle eine Komplementärrolle auf Seiten der Ratsuchenden, sodass sich die Rollen wechselseitig

---

<sup>63</sup>Die beiden Begriffe Rolle und Funktion werden im weiteren Verlauf der Arbeit synonym verwendet (vgl. hierzu Duden 2007)

<sup>64</sup>Die verschiedenen Rollen werden dabei häufig aus pragmatischen Gründen – aufgrund des wechselnden Einsatzes im Beratungsprozess – unter dem Label Bildungsberatung gefasst. Allerdings unterscheiden sich Handlungsformen erheblich, da sie unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. Jedoch können alle einen wichtigen Bestandteil der Prozesse darstellen, da sie situationsadäquat Anwendung finden müssen (vgl. Knoll 2008, S. 20 f.). Kritisch anzumerken bleibt deshalb, dass aufgrund der breiten Verwendung auch die ausschließliche Anwendung der Handlungsformen Anleitung und Information unter Bildungsberatung subsumiert werden.

bedingen (vgl. Rehtien 2004, S. 365). Für die vielfältigen Rollen und Funktionen liegen verschiedene Systematisierungsversuche vor. Unterschieden wird zum Beispiel zwischen aufgaben- und prozessorientierten Beratendenrollen (Margulies/Raia 1972 zitiert nach Lippitt/Lippitt 1999, S. 82), dem dahinterliegenden leitenden Menschenbild (vgl. Haas 2003, S. 267) oder direktiven und nicht-direktiven Beratendenrollen (vgl. Lippitt/Lippitt 1999, S. 84). Den jeweiligen Polen werden dabei verschiedene Beratendenrollen zugeordnet. Während die Rollen bei der Aufgaben- bzw. Prozessorientierung entlang eines Kontinuums zwischen Beratender als technischer Experte und Beratender als Prozess-Spezialist verläuft (vgl. ebd., S. 82), werden die Rollen beim Bezug auf Menschenbildern auf einem Kontinuum zwischen behaviouristischem und psychodynamisch-humanistischem Menschenbild angeordnet. Bei der Systematisierung nach direktiven bzw. nicht-direktiven Rollen werden diese nach dem Grad der Führungsinitiative des Beratenden (vgl. ebd., S. 81) sortiert (vgl. Abb. 3.6). Sie zeichnen sich auf der einen Seite durch die Führung und Initiierung des Beratenden und auf der anderen Seite durch Aktivierung des Ratsuchenden aus (vgl. ebd.).

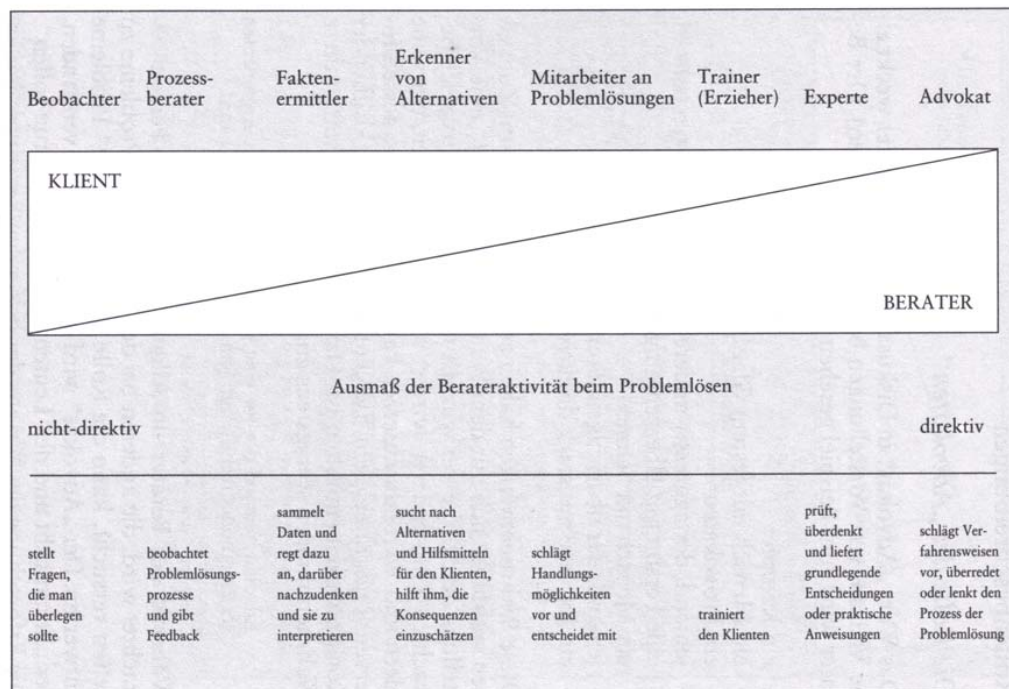


Abbildung 3.6: Ausmaß der Berateraktivität beim Problemlösen (Lippitt/Lippitt 1999, S. 84)

Bei der Auswertung der empirischen Ergebnisse von Niedlich et. al. (2007, S. 208 f.) wird zwischen den Polen „unterstützendem Zuhörer“ und „steuerndem Erklärer“ unterschieden. Dies weist eine Analogie zu der Unterscheidung in direkte bzw. nicht-direktive Rollen auf. In der Befragung von Niedlich et al. (vgl. 2007, S. 208 f.) wurden die befragten Organisationen gebeten, sich auf einer Skala von 1 („steuerndem Erklärer“) bis 5 („unterstützender Zuhörer“) zuzuordnen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich insgesamt eine starke Orientierung der mittleren Position ergibt, die allerdings nach den verschiedenen Ausrichtungen und Zielgruppen der Organisationen eher zum einen oder anderen Pol tendiert (vgl. Niedlich et al. 2007, S. 208).

„In der Summe weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass Einrichtungen, die betreuungsintensive Ratsuchende beraten – öffentliche Träger allgemein, Schulen, Einrichtungen, die spezifische Angebote für Personen mit Migrationshintergrund und/oder Personen mit Behinderung und/oder Geringqualifizierte anbieten –, stärker zur Rolle des steuernden Erklärers neigen. Private Anbieter, Einrichtungen, die Angebote für Hochqualifizierte anbieten oder Beratung als Schwerpunkt ihrer Tätigkeit benennen, begreifen ihre Rolle dagegen eher als unterstützender Zuhörer“ (Niedlich et al. 2007, S. 209).

In dieser Untersuchung konnte darüber hinaus ein Zusammenhang zwischen Rollenverständnis und Beratungszielen festgestellt werden. Dabei korreliert die Beratendenrolle des „unterstützenden Zuhörers“ mit individuumszentrierten Beratungszielen (Persönlichkeitsentwicklung, Förderung der Reflexionsfähigkeit etc.) (vgl. ebd.). In der Folge wird die Individuumsperspektive der Beratung unterstellt. Daraus folgend kann festgestellt werden, dass es unterschiedliche Perspektiven auf den Beratungsprozess gibt, die in Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Rollen stehen.

Die Ausgestaltungen des jeweiligen Rollenverhaltens im Prozessverlauf wird demnach durch drei Faktoren geprägt: die persönlichen Muster der Beratenden, die zugrunde liegenden Beratungskonzepte sowie deren individuelle Adaptation durch die Beratenden und die institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Rehtien 2004, S. 367). Die unterschiedlichen Rollen sind dabei an „ein Bündel von Verhaltenserwartungen, -vorschriften und -zumutungen“, die sich aus den Zusammenhängen und Kontexten ergeben, gebunden (Harp 2010, S. 90). Die jeweilige Rolle muss in der Folge aktiv durch die beratende Person ausgestaltet werden. Dabei kann festgehalten werden, dass jede Form des Handelns eine andere Funktion (informieren, vermitteln, unterstützen etc.) – sowohl aus Sicht des Beratenden als auch der Ratsuchenden – erfüllt und eine andere leitende Orientierung (Sach-, Personen-, Prozessorientierung etc.)

hat (vgl. Knoll 2008, S. 22). Dabei geben die leitenden Orientierungen „den einzelnen Handlungen im Beratungsgeschehen eine bestimmte Sinnrichtung“ (ebd., S. 41).

Die Beratenden müssen in der Lage sein, situationsadäquat zu handeln, indem sie auf der Grundlage des Anliegens des Beratenden, der eigenen theoretischen Verortung, des Kontextes etc. entscheiden, welche Funktion in welcher Situation mittels welcher Methode erfüllt werden muss (vgl. Berkels 2010, S. 122). Diese Fähigkeit wird von Knoll (vgl. 2008, S. 109) unter den Begriffen Orientierungs- und Verortungskompetenz gefasst. Diese „ermöglichen es aufgrund einer differenzierten Wahrnehmung von Situationen die jeweils angemessene Handlungsform [...] zu realisieren“ (Knoll 2008, S. 109). Beratende müssen in der Folge erkennen, welcher Handlungsform es bedarf. Dabei ist vor allem wichtig, dass Beratende sich über die verschiedenen Ausrichtungen von Handlungsformen bewusst sind. Während das Konzept Lehren „ein Vorgehen mit inhaltlichen (Lern-)Zielen“ mit einer Ergebniserwartung fokussiert, zielt Beratung auf die „eigenständige Situationsbewältigung durch die betroffene Person“ (ebd.). Die große Herausforderung, die sich an Beratende stellt kann wie folgt zusammengefasst werden:

„Der Beratende muss situativ und dem Auftrag des Ratsuchenden entsprechend entscheiden, welche der pädagogischen Handlungsformen (informieren, arrangieren, lehren, animieren, helfen, beraten) er vorwiegend einsetzt, welche Beratungsform [...] und welche Methoden er für die Beratung nutzen wird“ (Sauer-Schiffer 2004a, S. 50).

#### 3.3.2.3 Angebotsform

Beratung wird sowohl für Einzelpersonen als auch für Gruppen angeboten. Dabei wird unter Beratung von Einzelpersonen ein Prozess verstanden, in dem zwei Personen in einem Gespräch face-to-face mit komplementären Rollen (ratsuchende und beratende Person) Handlungsalternativen für aktuell relevante Probleme entwickeln (vgl. Kraft 2009, S. 44).<sup>65</sup> Obwohl Beratung sowohl für Einzelpersonen als auch für Gruppen angeboten wird, zeigt sich, dass die meisten Beratungskonzepte von einem dyadischen Prozess zwischen Ratsuchendem und Beratendem und somit von einem traditionellen Verständnis von Beratung ausgehen (vgl. Rehtien 2004, S. 359 f.). In der Folge wird Beratung in der Gruppe häufig analog der Beratung von Ein-

---

<sup>65</sup> Allerdings haben sich die Kommunikationsformen von Beratung in den letzten Jahren kontinuierlich erweitert, sodass vielfältige Formen wie face-to-face-, Telefon-, E-Mail-Beratung etc. praktiziert werden (vgl. Kraft 2009, S. 45).



zelpersonen gestaltet (vgl. Rechten 2004, S. 360). Allerdings findet „Beratung in Gruppen [...] immer auf (mindestens) zwei Systemebenen statt – auf der individuellen Ebene der Gruppenmitglieder und des Beraters und auf der gruppalen Ebene [...]“ (ebd.). Beratungsgruppen können dabei als „formelle Gruppen“ beschrieben werden, die institutionell organisiert und ausgeschrieben sind bzw. verpflichtenden Charakter haben (vgl. ebd., S. 363). Daraus resultiert, dass Rahmenbedingungen (Zeit, Ort, Form, Inhalt) durch Vorgaben geregelt und nicht verhandelbar sind (vgl. ebd.). Beratungsgruppen können darüber hinaus als geschlossene und feste Gruppen beschrieben werden, deren Zusammensetzung über einen bestimmten Zeitraum – trotz der Möglichkeit des Ausscheidens einzelner Ratsuchender – konstant ist, das heißt, dass in einem laufenden Prozess keine neuen Personen in die Gruppe aufgenommen werden (vgl. ebd.). Dies ist vor allem für die Gruppenatmosphäre und -dynamik förderlich (vgl. ebd.). Um einen idealen Prozess zu gewährleisten, sollte die Gruppengröße fünf bis zehn Personen nicht überschreiten. Diese Gruppengröße bietet sowohl die Möglichkeit, ausreichend Zeit für die einzelnen Ratsuchenden zu gewähren als auch verschiedene Interaktionsmöglichkeiten, die zu Perspektivenvielfalt und Lösungsentwicklung führen, zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 364). Im Gegensatz zur Einzelberatung, in der Formen (Methoden und Techniken) und Inhalte beachtet werden, fokussiert die Gruppenberatung vor allem die Inhalte. Dies resultiert aus der Tatsache, dass Gruppenkommunikation zu raschen Themenwechseln führt, denen die Formen nicht immer umgehend angepasst werden können (vgl. ebd.). In Einzelberatungen dagegen kann die Kommunikation stärker durch die beratende Person gesteuert werden und somit Themen und Formen kurzfristiger aufeinander abstimmt werden. Die Entscheidung, Beratung in Gruppen durchzuführen, basiert auf unterschiedlichen Gründen.

„Sie reichen von zeit- und finanzökonomischen Überlegungen über den Versuch, neben dem Berater auch andere Personen als Lernmodell zu nutzen, veränderte Interaktionserfahrungen mit verschiedenen anderen zu ermöglichen, das kreative Potenzial einer Gruppe oder auch die durch sie ausgelöste Bedrohung für die Arbeit zu nutzen, bis hin zu der Annahme, dass psychosoziale Probleme in sozialen Gruppen entstehen und also auch in psychosozialen Gruppen bearbeitet werden müssen“ (ebd., S. 370).

Zusammenfassend kann bezüglich der Angebotsformen festgehalten werden, dass zwischen Einzel- und Gruppenberatung unterschieden werden muss. Während in

der Beratung einzelner Personen auf der individuellen Systemebene zwischen Rat-suchendem und Beratendem agiert wird, erfordert die Beratung von Gruppen das Einbeziehen der gruppalen Ebene. In der Folge stellen sich aufgrund der jeweiligen Angebotsform andere Anforderungen an die Gestaltung des Settings und somit an das Handeln des Beratenden.

### **3.3.2.4 Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse auf der Ebene des Handlungsmodells**

#### **3.3.2.4.1 Prozessverläufe**

Die Ausführungen zum Beratungs-System zeigen, dass die Beratungsbeziehung ein wichtiger Faktor für das Gelingen einer Beratung darstellt. Allerdings werden für das Beratungs-System eher allgemeine Grundhaltungen des Beratenden formuliert, die eine positive Beziehungsgestaltung ermöglichen sollen. Die Grundhaltung, die aus theoretischen Annahmen resultiert, sowie die institutionellen und gesellschaftlichen Einflüsse stellen die Grundlage für Beratungsprozesse und müssen deshalb in konkrete Verfahrensschritte überführt werden. Während es sich für die Gestaltung des Beratungs-Systems um eine grundsätzliche Haltungsempfehlung handelt, ermöglichen Prozessverläufe sowohl „eine handlungsleitende Vorstellung vom Gesamttablauf als auch Verfahren, Methoden bzw. Techniken für die Gestaltung einzelner Abschnitte“ (Thiel 2003, S. 74). Prozessverläufe stellen in der Folge eine Strukturierungshilfe für Beratende dar, die im Prozess sowie dessen interaktiver Gestaltung Orientierung ermöglichen. Ein geplantes Vorgehen entlang einer „bildhaften Vorstellung“, die „inhaltliche bzw. zeitliche Abschnitte, Stadien oder Phasen“ strukturieren, stellt ein charakteristisches Merkmal professioneller Beratung dar (ebd.).

Hinsichtlich der Prozessverläufe kann festgehalten werden, dass vor allem Phasenmodelle vorliegen, die den Ablauf von Beratung schematisch in einzelne Sequenzen untergliedern.

„Die Schematisierung des Beratungsprozesses in Phasenschemata ist mithin so alt wie die Entwicklung von Beratungsansätzen [...]. [...] [Sie] sind für die Modellierung von Beratungsprozessen in gewisser Weise obligatorisch. Und so verwundert es nicht, dass in praktisch allen pädagogischen Beratungsansätzen und in allen Beratungstheorien Schemata entwickelt worden sind, mit deren Hilfe das komplexe Beratungsgeschehen chronologisch schematisiert wird“ (Kossack 2009, S. 48, [Anm. d. Verf.]).

Bei den Phasenmodellen variieren die Anzahl und Bezeichnung der jeweiligen Phasen und weisen mehr oder weniger große Differenzen auf, allerdings folgen sie in der Grundstruktur einem ähnlichen Muster (vgl. Müller 2005, S. 56; vgl. Thiel 2003, S. 76). In der Regel umfassen sie eine Kennenlern-, Orientierungs- und Klärungsphase, eine Erarbeitungs- und Bewertungsphase sowie eine Umsetzungsphase (vgl. Müller 2005, S. 56; vgl. Thiel 2003, S. 76; vgl. Niedlich et al. 2007, S. 54). Vor dem Hintergrund der Grundhaltung und der daraus resultierenden Beratungsbeziehung werden die jeweiligen Phasen mittels verschiedener Methoden und Verfahren umgesetzt. Obwohl Phasenmodelle handlungsleitende Funktion haben, stellen sie dennoch keine detaillierten methodischen Handlungshilfen, sondern vielmehr einen schematischen Orientierungsrahmen für die Strukturierung dar. Im Beratungsprozess verlaufen die Phasen in der Regel „in zyklischen Spiralen“, sodass „permanent zwischen den Phasen“ gewechselt werden muss (Müller 2005, S. 57). Die Phasen sind in der Konsequenz nicht als statisch aufeinanderfolgende Sequenzen zu verstehen, sondern vielmehr als ineinander verwobene, wechselnde Schwerpunktsetzungen. In der Folge gibt „erst die Zusammenschau der verschiedenartigen Phasen, in denen jeweils unterschiedliche Methoden bzw. Verfahren angewandt werden können [...] und sich die Beziehung zwischen Beratungs- und Klientensystem in je besonderer Weise gestalten kann [...] einen Eindruck von der Verlaufskomplexität eines Beratungsprozesses“ (Thiel 2003, S. 76). Genau hier setzt die Kritik an Phasenmodellen an. Kritisiert wird, dass sie Beratungsprozesse nicht in ihrer Komplexität abbilden, da sie Beratung als linearen Gestaltungsprozess zeigen und immer dem Hinweis bedürfen, diesen nicht statisch oder schematisch zu verstehen. Vielmehr sind sie „in der jeweiligen Handlungssituation individuell zu variieren“ und anzupassen (vgl. Kossack 2009, S. 47; vgl. Kossack 2006, S. 12). Kossack (vgl. 2009) zu Folge bilden Phasenmodelle deshalb weder den Beratungsprozess angemessen ab, noch können sie handlungsleitend wirken und vernachlässigen das spezifische pädagogische Moment.

Ausgehend von dieser Kritik wurde im Projekt *Bildungsberatung im Dialog* das Strukturmodell für personenbezogene Bildungsberatung entwickelt (vgl. de Cuvry/Kossack/Zeuner 2009, S. 135 ff.). Ziel des (Teil-)Projektes und der Entwicklung war es, ein Referenzmodell zu entwickeln, das sowohl sekundäranalytisch (Literaturanalyse) als auch empirisch hergeleitet ist und die Komplexität des konkreten Beratungspro-

zesses bzw. der Beratungsinteraktion abbildbar macht (vgl. Kossack 2009, S. 45 f.).<sup>66</sup> Entstanden ist ein Strukturmodell, das mittels vier Prozessfunktionen, drei Prozessdimensionen sowie zwei Prozessebenen Beratung als dreidimensionalen Prozess beschreibbar macht (vgl. de Cuvry/Kossack/Zeuner 2009, S. 135 ff.). Darüber hinaus wird „Bildungsberatung als eine spezifische pädagogische Handlungsform verstanden“ und als Prozessqualität formuliert (ebd., S. 135).

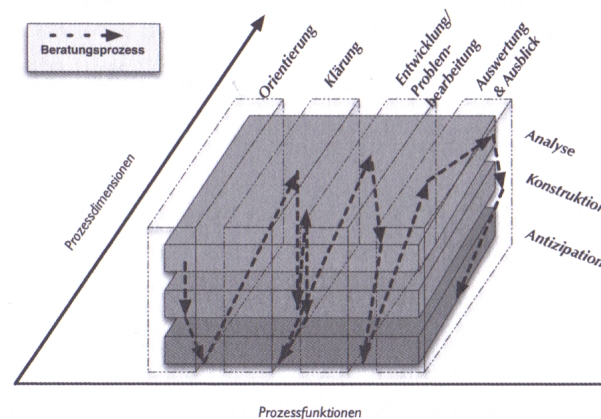


Abbildung 3.7: Strukturmodell der personenbezogenen Bildungsberatung (Kossack 2009, S. 61)

Mittels der Prozessdimensionen werden „bestimmte Frageperspektive[n] auf den Beratungsprozess“ beschrieben, die über den gesamten Beratungsprozess relevant werden können und nicht zeitlich aufeinander folgen (de Cuvry/Kossack/Zeuner 2009, S. 144, [Anm. d. Verf.]). Sie umfassen die Analyse (Aufnahme und Gliederung von Informationen), die Konstruktion (ordnende Strukturierung der Informationen zu einem Zusammenhang) und die Antizipation (Vorausschau, was Beratung folgen kann) (vgl. ebd., S. 143). Mit den jeweiligen Prozessdimensionen sind dabei bestimmte Handlungsweisen verbunden (vgl. ebd., S. 147).

Entlang der Prozessfunktionen lässt sich das Beratungsgespräch „sequenzieren, also in Prozessschritten denken“ (ebd., S. 150). Die vier Prozessfunktionen sind:

<sup>66</sup>Das Strukturmodell wurde dabei in einem diskursiven Prozess entwickelt. Den Ausgangspunkt stellen dabei die Sekundäranalyse der vorliegenden Literatur zu Beratung sowie 18 Experteninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Lernenden Regionen, „die Bildungsberatung als eines ihrer schwerpunktmäßigen Handlungsfelder definierten“ (Zeuner 2009, S. 30).

Orientierung, Klärung, Entwicklung und Ausblick. Diesen sind bestimmte Funktionen zugeordnet, die innerhalb eines Beratungsprozesses relevant werden.<sup>67</sup> Es handelt sich bei den Prozessfunktionen also um eine Sequenzierung, die an Phasenmodelle erinnert, da sie chronologisch aufeinanderfolgende Funktionen mit dazugehörigen Inhalten formuliert. Quer dazu verlaufen die Prozessdimensionen, die bei jeder Prozessfunktion relevant werden können und somit den ganzen Beratungsprozess begleiten.

„Und obwohl das Gespräch eine Chronologie [Prozessfunktionen] aufweist, zeigt der Gesprächsverlauf thematisch und systematisch Sprünge und Brüche zwischen den drei Prozessdimensionen“ (de Cuvry/Kossack/Zeuner 2009, S. 149, [Anm. d. Verf.]).

Zusätzlich werden zwei Prozessebenen unterschieden: die materiale Seite (Beratungsgegenstand) und die formale Seite (Handlungspraktiken) (vgl. ebd., S. 153). Die zwei Seiten verweisen dabei aufeinander, „in dem ein Beratungsgegenstand mit Hilfe von bestimmten Handlungen und Instrumenten be- und erarbeitet wird“ und somit „die formale Ebene des Beratungsprozesses auf dessen materiale Ebene bezogen ist“ (ebd.). Die Unterscheidung der beiden Ebenen verweist darüber hinaus bereits auf das spezifische pädagogische Moment von Bildungsberatung.

„Das heißt in einer Bildungsberatung geht es einmal darum, die Ratsuchenden in der Bearbeitung des Beratungsgegenstandes zu unterstützen. Es geht aber zugleich darüber hinaus darum, den Prozess der Bearbeitung des Beratungsgegenstandes reflexiv werden zu lassen“ (de Cuvry/Kossack/Zeuner 2009, S. 156).

In der Folge kommt dem Beratenden in der pädagogischen Bildungsberatung die Aufgabe zu, die Wechselwirkung zwischen den beiden Ebenen für den Beratenden sichtbar und verstehbar zu machen (vgl. ebd., S. 155).

Der Mehrwert des entwickelten Strukturmodells liegt vor allem darin, Beratung als mehrdimensionalen Prozess abbildbar und aufgrund des hohen Abstraktionsniveaus auf verschiedene Beratungsanlässe, -ziele und -gegenstände übertragbar zu machen. Es erfüllt somit als Referenzmodell seine Funktion, muss aber als solches

---

<sup>67</sup>Für die Orientierung wird unter anderem Kennen lernen, Anliegenklärung, Zielvereinbarung und Vorgehen benannt. Die Klärung fokussiert die Kontextklärung, Ist-Beschreibung etc. Im Zuge der Entwicklung sollen zum Beispiel neue Perspektiven eröffnet werden, Entscheidungen getroffen oder konkrete Maßnahmen geplant werden. Beim Ausblick sollen Ergebnisse festgehalten, Transfer gesichert und nächste Schritte geplant werden (vgl. de Cuvry/Kossack/Zeuner 2009, S. 151).

relativ abstrakt bleiben.<sup>68</sup> Gleichwohl Referenzmodelle Phasenmodellen auf diesem hohen Abstraktionsgrad überlegen sind, leisten Phasenmodelle, die Beratungsprozesse anhand von empirischen Beschreibungen sichtbar machen sowie Handlungen und Praktiken, Funktionen etc. innerhalb dieser ausbuchstabieren, einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung, Überprüfung und gegebenenfalls Modifizierung von Referenzmodellen. Empirische Rekonstruktionen in Form von Phasenmodellen nehmen also den umgekehrten Weg, indem sie Beratungshandeln sichtbar machen und somit die Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung, Konsolidierung oder Modifizierung von Referenzmodellen stellen. Die vorliegende Studie leistet in der Folge einen solchen Beitrag.

#### 3.3.2.4.2 Methoden

Unter Methode wird „eine bewußt und geplant eingesetzte, häufig bereits erprobte Handlungsweise, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll“, verstanden (Sickendiek/Engel/Nestmann 2008, S. 117). In diesem Verständnis als „planmäßiges Vorgehen“ kann eine Abhängigkeit des Methodeneinsatzes von Zielen, Inhalten, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen konstatiert werden (vgl. Becher 1998, S. 8 f.). In der Folge sind unzählige Methoden der Beratung vorstellbar.

„Neben einem großen Bestand an grundlegenden generellen und eher unspezifischen Formen der unterstützenden Kommunikation und Interaktion, die in Beratungsprozessen zum Tragen kommen, leiten sich die spezifischen methodischen Vorgehensweisen von Beratern und Beraterinnen vornehmlich aus den jeweils theoretisch-konzeptionellen Zugängen oder auch aus Beratungsrichtungen und ‚schulen‘ ab. Daneben sind sie auch noch durch disziplinäre und berufliche Zugehörigkeiten [...] geprägt und durch institutionell-organisatorische Bedingungen der Interventionen [...] wie durch die spezifischen Wirkungsfelder [...] und Settings beeinflusst“ (Nestmann 2004, S. 783).

Die Zusammenstellungen der Methoden in der Beratung nach Nestmann (vgl. 2004, S. 783) basiert auf den beschriebenen Einflussgrößen. Dabei darf unter Beratung jedoch nicht eine „Zusammenstellung einzelner Beratungstechniken“ verstanden werden, sondern vielmehr erfolgt vor dem Hintergrund der Einflussgrößen die zielgerichtete

---

<sup>68</sup>Dies entspricht dem Auftrag und der Zielsetzung des (Teil-)Projektes: „Zielsetzung war die Unterstützung der Beteiligten bei der Konzeption eines Referenzmodells, das so gestaltet war, dass es in Zukunft zum einen von unterschiedlichen Institutionen genutzt werden kann [...]. Zum anderen war Zielsetzung des Referenzmodells, als Strukturmodell in unterschiedlichen Beratungskontexten und -feldern einsetzbar zu sein [...]“ (Zeuner 2009, S. 26).

Auswahl von Methoden, die den Weg von einer Ausgangssituation zum Beratungsziel unterstützen (vgl. Nestmann 2004, S. 784).<sup>69</sup> Dabei ist nicht jede Handlungsweise für jeden Beratungsgegenstand geeignet. Handlungsweise und Beratungsgegenstand stehen in der Folge in einem direkten Zusammenhang (vgl. Kossack 2009, S. 61). Es handelt sich demnach um eine gegenstandsangemessene Auswahl. Aufgrund dieser gezielten, passgenauen Auswahl ist Beratung „multimethodisch angelegt“ und integriert eklektisch, aber dennoch geplant und kontrolliert, Methodenrepertoires verschiedener Ansätze (vgl. Nestmann 2004, S. 787 f.). Die jeweilige Zusammenstellung erfolgt dabei mit Blick auf die zugrunde liegende Beratungskonzeption, Beratungsverständnisse und Problemlagen, die Zielsetzungen und beteiligten Personen, Beraterrolle und -funktion sowie die Einbeziehung des Kontextes und Settings (vgl. Sickendiek/Engel/Nestmann 2008, S. 118). Dieser Eklektizismus resultiert aus der Motivation heraus, im Beratungsprozess möglichst flexibel auf sich ergebende Anforderungen mittels einer breiten Palette von Beratungstechniken situationsadäquat reagieren zu können (vgl. ebd., S. 120).<sup>70</sup>

„Sie [Methoden] haben Bedeutung als unzählige einzelne Verfahren zusammengefasst in übergeordneten Strategien und Beratungsstilen, die diese Verfahren zusammenhalten und in sich einschließen“ (Sickendiek/Engel/Nestmann 2008, S. 118, [Anm. d. Verf.]).

Hinsichtlich der Kategorisierungen von Methoden der Beratung kann festgehalten werden, dass zahlreiche solcher vorliegen, die die Methoden nach unterschiedlichen Gesichtspunkten clustern (vgl. hierzu die Zusammenstellung von Nestmann 2004, S. 785; Sickendiek/Engel/Nestmann 2008, S. 124). Allen gemein ist, dass sie Gesprächs- und Fragetechniken als wichtige methodische Interventionsformen in der Folge von

---

<sup>69</sup>In der Beratungsliteratur sind häufig Publikationen zu Beratungsmethoden und -techniken zu finden und stehen somit im Vordergrund. Dadurch wird ein „*technizistisches* Bild und Verständnis von Beratung“ vermittelt (Sickendiek/Engel/Nestmann 2008, S. 116, Hervorhebungen im Original). Vernachlässigt werden in der Konsequenz die anderen zentralen Dimensionen von Beratung: Beratungsprozess, -beziehung, -kontext etc. (ebd., S. 117).

<sup>70</sup>Der Eklektizismus wird durch die jeweiligen Beratenden unterschiedlich ausgestaltet. Während eine Beratendengruppe eine „konzeptionelle Hauptrichtung“ als Ausgangspunkt des eigenen Handelns wählt und diese durch passende Elemente anreichert, kombiniert eine andere Beratendengruppe unterschiedliche „Hauptelemente unterschiedlicher Richtungen nach eigener Erfahrung“ (Sickendiek/Engel/Nestmann 2008, S. 120). Dabei zeigt sich, dass erfahrene Beratende häufig eklektisch arbeiten und dies auch begründen können (vgl. ebd.).

Handlungsstrategien benennen.<sup>71</sup> Dies verwundert nicht, wenn man beachtet, dass sich Beratung im Medium von Sprache vollzieht (vgl. hierzu Kapitel 3.3.2.3.1). Bei Knoll (2007, S. 41 ff.), der zwischen „Standard-Interventionen“ und „komplexen Interventionen“ unterscheidet, bestehen die Standard-Interventionen ausschließlich aus Gesprächs- und Fragetechniken wie zuhören, fragen, paraphrasieren und verbalisieren (vgl. Knoll 2008, S. 44 f.). Die komplexen Interventionen arbeiten entweder ebenfalls mit Sprache oder unterstützen sprachliche Interventionen durch Visualisierungen. So halten auch Niedlich et. al. (2007, S. 212 ff.) als Ergebnis ihrer Erhebung für den Bereich Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung fest, „dass das offene Gespräch das zentrale Instrument der BBB-Beratung darstellt“, dicht gefolgt von Gesprächs- und Fragetechniken. Im Bereich Beratung von Bildung, Beruf und Beschäftigung kommen Fragetechniken eine besondere Bedeutung bei der Klärung wichtiger Sachverhalte, der Ermittlung von Informationen und bei der Klärung von Bedürfnissen und Interessen des Ratsuchenden zu und stellen somit „ein wichtiges Mittel der Gesprächsführung dar“, das eine „Strukturierung des Gesprächsverlaufs“ ermöglicht (Müller 2005, S. 234). Darüber hinaus kommen in diesem Beratungszusammenhang „vor allem edukative, reflexive und aufklärende Interventionsstrategien“ zum Einsatz (Nestmann 2004, S. 788). Sie alle dienen dabei als Grundrepertoire für die Aufgaben beraten, anleiten, informieren, begleiten etc. (vgl. Knoll 2008, S. 41).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Beratungsbeziehung, die als wichtiger Wirkfaktor für das Gelingen eines Beratungsprozesses benannt wird, durch die Realisierung bestimmter Rollen bzw. Funktionen und damit in Zusammenhang stehenden Beratungsmethoden entscheidend geprägt wird. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Beratungsbeziehungen „methodische Strategien und Vorgehensweisen in sich ein[schließen]“ (Nestmann 2004, S. 795, [Anm. d. Verf.]).

Abschließend kann für die Themenfelder von Beratung festgehalten werden, dass sie „als zentrale Dimensionen zunächst (1) die Beratungsbeziehung [...], des weiteren (2) eine bestimmte Beratungstheorie bzw. -philosophie [...] (3) spezifische Vorgehensweisen, Methoden und Prozeduren“ (Sickendiek/Engel/Nestmann 2008, S. 135) und daraus resultierende Spannungsverhältnisse beinhalten.

---

<sup>71</sup>Die Intervention in systemischen Setting ist ebenfalls *die Frage*, die sowohl „interessierte Bezugnahme“ als auch ein „öffnendes Infrage-Stellen“ ermöglicht (Chur zitiert nach Schlüter 2010b, S. 58). Die Fragen umfassen zirkuläre, hypothetische und differenzierende Frageformen (vgl. ebd.).



## 4 Kompetenzbilanzierung und Beratung: Der ProfilPASS

Im Zuge des lebenslangen Lernens und des damit verbundenen Perspektivwechsels auf die Lernenden gewinnt informelles Lernen – Lernen jenseits institutioneller Kontexte – und damit die Anerkennung, Erfassung, Bilanzierung und Dokumentation dieser Kompetenzen an Bedeutung. Während in einigen europäischen Ländern gesetzliche Grundlagen für eine formale Anerkennung informell erworbener Kompetenzen geschaffen wurden, kann für Deutschland festgehalten werden, dass kaum Möglichkeiten einer formalen Anerkennung informell erworbener Kompetenzen bestehen (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 346).<sup>72</sup> Die Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen bewegt sich somit zwischen formaler Anerkennung und Anerkennung ohne allgemein verbindlichen Wert (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 390). Im Zuge dessen lassen sich sowohl international als auch national zahlreiche (bildungs-)politische Bestrebungen feststellen, die die Entwicklung von Verfahren und Instrumenten zur Kompetenzbilanzierung, -erfassung und -dokumentation propagieren. Dabei weisen die verschiedenen Verfahren und Instrumente eine große Spannbreite hinsichtlich der Verwendungsebenen, Merkmale und Zielsetzungen auf. Darüber hinaus beziehen diese Verfahren sowohl formal, non-formal als auch informell erworbene Kompetenzen in die Erfassung mit ein.

Individuen müssen einen Umgang mit den zunehmenden Unsicherheiten und Unklarheiten finden. Bezogen auf das Thema Bildung, stehen sie „in zunehmendem Maße vor der Herausforderung sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu verschaffen und die für sie ‚richtigen‘ Bildungs-, Weiterbildungs-, Ausbildungs- oder Berufsentscheidungen zu treffen“ (Töpper 2008, S. 35).

---

<sup>72</sup>Die Externenprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung sowie der Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Personen ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (Immaturenprüfung) stellen dabei die Ausnahmen (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 346).

„In gleichem Maße wie die Verfahren selbst werden Informations- und Öffentlichkeitsarbeit, Beratungs- und Unterstützungsaktivitäten immer wichtiger“ (Haase 2005, S. 294).

Innerhalb der Verfahren zu Kompetenzmessung, -erfassung und -bilanzierung wird Beratung – in Anlehnung an die Argumentation des Rollenwandels – ein unterschiedlicher Stellenwert zugeschrieben. Während Verfahren, die stark standardisiert ablaufen (vgl. hierzu PISA) kaum Beratung benötigen, sind Verfahren, die auf der Basis kommunikativer, biografischer Methoden (weicher Verfahren) Kompetenzen sichtbar machen, stark auf professionelle Beratung angewiesen. Die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie im Sinne eines Reflexionsprozesses, in dem bedeutsame biografische Erfahrungen bewusst und erworbene Kompetenzen sichtbar gemacht werden, können nicht – so die Argumentation – mittels standardisierter Testverfahren in Gang gesetzt werden. Vielmehr bedürfen solche Anliegen der Bearbeitung mittels qualitativer Kompetenzerfassungsverfahren (vgl. Harp 2010, S. 51). Erfahrungen zeigen, dass die Bilanzierung und Erfassung von Kompetenzen sowie deren Weiterentwicklung nicht ohne Beratung möglich ist und in der Folge professionelle Unterstützung benötigen (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 10). In diesem Zuge wurden zahlreiche Kompetenzpässe, -bilanzen entwickelt, die Kompetenzen sichtbar machen und Beratung als wichtigen Bestandteil benennen. Sie dienen der systematischen Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie und der Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen. Allerdings weisen diese Kompetenzpässe und -bilanzen große Unterschiede hinsichtlich des Umfangs (Einbeziehung von Tätigkeitsbereichen und Kompetenzformen) und der theoretischen Ausgereiftheit (systematisches Vorgehen auf der Grundlage theoretischer Annahmen) auf. Aufgrund dieser Ausgangslage wurden Bestrebungen unternommen ein theoretisch fundiertes Verfahren auf der Basis der vorliegenden Kompetenzpässe zu entwickeln und dieses voranzutreiben. Entstanden ist der ProfilPASS, der „[...] nicht irgendein weiterer unter den mehr als 50 in Deutschland kursierenden Kompetenzpässen [ist]. Er ist vielmehr nach gründlicher, systematisierender, theoretisch begründeter und praktisch erprobter Analyse all jener Pässe entstanden und nimmt gleichsam das Beste aus all diesen auf. Insofern stellt er so etwas wie das ultima ratio qualitativer Kompetenzerfassung dar und kann als solche genutzt werden“ (Erpenbeck 2010, S. 12). Nicht zuletzt diese Entwicklungen haben dazu geführt, dass Kompetenz(entwicklung-)beratung eine wichtige Beratungsform im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellt.

## 4.1 Entstehung und Entwicklung des ProfilPASSes

Vor diesem Hintergrund wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), den Europäischen Sozialfonds (ESF) und die Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung das Verbundprojekt *Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens* als länderübergreifende Projektklinie des Bund-Länder-Kommission-Modellversuchsprogramm *Lebenslanges Lernen* finanziert (vgl. DIPF/DIE/IES 2004b, S. 11). In einer Machbarkeitsstudie wurde anfangs eine „Entscheidungsgrundlage für die Entwicklung und Erprobung eines Weiterbildungspasses“ auf der Grundlage einer Untersuchung bereits existierender Weiterbildungspässe geschaffen (ebd., S. 347) sowie „Strukturelemente für ein Referenzmodell“ erarbeitet (Gnahs 2007, S. 82).

„Gegenstand der Machbarkeitsstudie ist eine wissenschaftlich begründete Bewertung der Möglichkeiten einer Einführung eines Weiterbildungspasses unter besonderer Berücksichtigung der Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen“ (DIPF/DIE/IES 2004b, S. 11).

Die Struktur der Machbarkeitsstudie umfasste drei Teile: 1. eine ausführliche Literaturrecherche, die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und bildungspolitischen Konzepten sowie internationale Entwicklungen nachzeichnen bzw. aufzeigen sollte, 2. eine Analyse der existierenden Weiterbildungspässe in Deutschland sowie eine Befragung von gesellschaftlich und betrieblich relevanten Akteuren zu Akzeptanzbedingungen und rechtlichen Rahmenbedingungen, 3. eine Zusammenfassung der Befunde und Entwicklung eines Referenzmodells, eine Formulierung der Potenziale und Probleme sowie Umsetzungs- bzw. Erprobungsempfehlungen (vgl. ebd., S. 12 f.).<sup>73</sup> Die Machbarkeitsstudie, die 2003 fertiggestellt wurde, macht deutlich, dass Weiterbildungspässe überwiegend Tätigkeitsbeschreibungen umfassen und/oder die Teilnahme an Bildungsangeboten dokumentierten (vgl. Bretschneider/

---

<sup>73</sup>Die Machbarkeitsstudie wurde durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) angefertigt. Insgesamt lieferte die Studie Antworten auf sechs Fragenkomplexe: 1. Bestandsaufnahme von existierenden Weiterbildungspässen in Deutschland sowie deren Funktionsweisen und Zielgruppen; 2. Analyse internationaler Erfahrungen sowie Überprüfung der möglichen Übertragung auf die deutschen Rahmenbedingungen; 3. Erhebung der Formen und Wege der Sichtbarmachung sowie damit im Zusammenhang stehende Bewertungen; 4. Akzeptanz von Weiterbildungspässen; 5. Rechtsgutachten zur Einführung; 6. Entwicklung eines Referenzmodells (vgl. Bretschneider/Gnahs 2005, S. 26).

Seidel 2007, S. 347; vgl. Bretschneider/Seidel 2006, S. 22). Darüber hinaus nahmen viele Weiterbildungspässe einzelne gesellschaftliche Funktionsbereiche in den Blick, ermöglichten somit keine explorative Identifizierung von Kompetenzen und es wurden keine Begleitungsmöglichkeiten angeboten, sodass eine systematisch-biografische Herangehensweise nicht möglich war (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 347). Die Machbarkeitsstudie zeigte, dass individuelle Unterstützung durch ein Begleit- oder Beratungsangebot besonders bei der Bilanzierung und Reflexion der Kompetenzen hilfreich ist (vgl. Gnahn 2007, S. 82 f.). Folgende Empfehlungen wurden für ein Weiterbildungspasssystem bzw. einen Weiterbildungspass gegeben (DIPF/DIE/IES 2004b, S. 151 f.):

Das Weiterbildungspasssystem soll:

1. Bilanzierung und Beratung integrieren,
2. die individuelle Reflexion, Bilanzierung und Perspektivplanung der Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiographie unterstützen.

Das Instrument soll:

1. zielgruppenunabhängig und bereichsübergreifend einsetzbar sein,
2. sowohl für Fremd- als auch für Selbstbewertungen offen sein,
3. gleichermaßen formale, non-formale und informelle Lernprozesse aus unterschiedlichen Lebensbereichen mit einbeziehen,
4. Hilfen und Motivation zur weiteren Lern-, Lebens- und Laufbahnplanung bieten,
5. einen hohen Wiedererkennungswert und Verkehrswert unterhalb der ordnungspolitischen Ebene haben,
6. die Sammlung und Dokumentation bisheriger Lernprozesse und Kompetenzen, unabhängig von der Lernform ermöglichen,
7. Lernprozesse und Kompetenzen aus den Bereichen Schule, Ausbildung, Erwerbstätigkeit, Familie, Ehrenamt und Freizeit aufnehmen,

8. zu einer gesellschaftlichen Aufwertung bisher vernachlässigter Bereiche des Kompetenzerwerbs (z. B. Familientätigkeit, ehrenamtliche Arbeit) beitragen,
9. in unterschiedlichen Einsatzfeldern anwendbar sein (Berufs-)Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Betriebe, Verbände, Netzwerke etc.,
10. in der alleinigen Verfügbarkeit des Passinhabers und der Passinhaberin bleiben,
11. als Sammelmappe in Papier- und Onlinefassung ergänzungsoffen angelegt sein,
12. sich mittelfristig allein finanzieren, d. h. die Passinhaber und Passinhaberinnen kommen für die anfallenden Kosten auf,
13. optisch ansprechend und leicht handhabbar sein,
14. an europäische Entwicklungen anschlussfähig sein.

Die Machbarkeitsstudie benennt für die Erprobungsphase drei Kernbereiche (Erfassung informell erworbener Kompetenzen, Referenzmodell Weiterbildungspass, Beratung) sowie drei Querschnittsaufgaben (Netzwerkbildung, internationale Entwicklungen, Evaluation) (vgl. DIPF/DIE/IES 2004b, S. 153 ff.).<sup>74</sup> In diesem Zuge wurde das ProfilPASS-System, das aus dem ProfilPASS-Ordner und dem Begleit- und Beratungskonzept besteht, durch das Projektkonsortium (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES)) entwickelt. Zwischen September 2004 und April 2005 wurde das ProfilPASS-System in einem Feldversuch mit mehr als 30 Kooperationspartnern (mehrheitlich Lernende Regionen und Weiterbildungseinrichtungen) in unterschiedlichen Regionen und Kontexten<sup>75</sup> erprobt und sowohl durch eine quantitative als auch qualitative Evaluation begleitet (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 349 f.). Auf der Basis der Evaluationsergebnisse wurde der ProfilPASS optimiert und im Mai 2006 bundesweit eingeführt

---

<sup>74</sup>Für den Kernbereich Beratung stand dabei die Entwicklung und Erprobung eines Beratungskonzepts sowie die Qualifizierung der Beratenden im Fokus (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 22).

<sup>75</sup>Die Erprobungskontexte wiesen eine große Heterogenität hinsichtlich Zielgruppen, Umsetzung von Beratung etc. auf (vgl. Reimer 2006, S. 17).

(vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 350).<sup>76</sup> Entwickelt wurde ein Portfolioansatz, der fachliche und überfachliche Kompetenzen selbstevaluierend, biografisch-systematisch ermittelt und von der Annahme ausgeht, dass die meisten Individuen nicht wissen, was sie sich im Laufe ihres Lebens durch informelle Lernprozesse angeeignet haben (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 391).<sup>77</sup> Die Organisation erfolgt über die Nationale Servicestelle und die Dialogzentren. Die Nationale Servicestelle übernimmt vor allem die einheitliche Öffentlichkeitsarbeit, die Kommunikation mit dem vertreibenden Verlag, die Verbreitung des ProfilPASSes, die Auswahl der Multiplikatoren, die Verwaltung des Trainerpools, die Pflege der Beraterdatenbank und Internetpräsenz, die Unterstützung bei der Vernetzung der Beratenden (bundesweite Beratertage) sowie die Durchführung der jährlichen Evaluation (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 5). Die Nationale Servicestelle muss dem Beirat, der ein externes Gremium ist und sich aus Vertretern des ehemaligen ProfilPASS-Konsortiums, der Wissenschaft und Politik zusammensetzt, jährlich einen Tätigkeitsbericht vorlegen (vgl. ebd., S. 9). Die Dialogzentren (Bildungseinrichtungen, soziale Organisationen, Unternehmen) unterstützen die Nationale Servicestelle in ihren Aufgaben, indem sie vor Ort – bundesweit verteilt und zertifiziert – ebenfalls die Öffentlichkeitsarbeit und die Verbreitung vorantreiben und darüber hinaus die Qualifizierung der Multiplikatoren vornehmen (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 406) sowie mit diesen zusammenarbeiten und diese unterstützen (vgl. Seidel 2010, S. 38). Darüber hinaus dienen die Dialogzentren als Ansprechpartner für Nutzende in der jeweiligen Region, um die „kompetente Auskunft über das PP-System sicherzustellen“ (DIPF/DIE/IES (c) ohne Jahr, S. 1). Kennzeichnend für die Dialogzentren ist ihre regionale und klientenspezifische Vernetzung (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 8). Sie müssen eine ausführliche Dokumentation ihrer Aktivitäten vornehmen, um den Titel dreijährlich zu erneuern (vgl. Seidel 2010, S. 38). Die Multiplikatoren werden von der Servicestelle aufgrund ihrer Erfahrung

---

<sup>76</sup>2007 wurde der ProfilPASS durch eine zweite Variante – den ProfilPASS für junge Menschen – ergänzt. Die Entwicklung dieser Ergänzungsvariante basierte auf den Ergebnissen der Evaluation, die zeigten, dass die starke kognitive Ausrichtung, die textlastige Gestaltung des ProfilPASSes und irrelevante Tätigkeitsfelder nicht gleichermaßen für Jugendliche geeignet waren. Entwickelt wurde der ProfilPASS für junge Menschen, der die speziellen Bedürfnisse dieser Zielgruppe berücksichtigte (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 350 f.).

<sup>77</sup>Dabei werden sowohl formale, non-formale und informelle Kompetenzen berücksichtigt. Informelles Lernen umfasst dabei sowohl intendiertes als auch nicht intendiertes Lernen (Lernen en passant) und wird vom Lernenden organisiert (vgl. DIPF/DIE/IES 2004a, S. 5, vgl. DIPF/DIE/IES 2004b, S. 35).

ausgewählt und durchlaufen eine eintägige Qualifizierung (sechsstündig), die sie zur Qualifizierungsarbeit berechtigt (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 9). Die Multiplikatorenqualifizierung umfasst drei Module: 1. Qualifizierungskonzept für Beratende, 2. Umsetzung des Qualifizierungskonzepts für Beratende und 3. Aufgaben der Multiplikatoren (vgl. ebd., S. 10). Um für die Multiplikatorenqualifizierung zugelassen zu werden, müssen die Teilnehmenden die Qualifizierung zum ProfilPASS-Beratenden durchlaufen haben, eine einjährige Tätigkeit als ProfilPASS-Beratende nachweisen sowie ein Konzept für eine Multiplikatorenschulung vorlegen können (vgl. Seidel 2010, S. 38). Der Multiplikatorenstatus muss zweijährlich durch eine Dokumentation einer Beratungsleistung mit dem ProfilPASS, die Durchführung einer Beraterqualifizierung und die Teilnahme an einer Supervision oder einer entsprechenden Weiterbildung aktualisiert werden (vgl. ebd.). Die Multiplikatoren qualifizieren die Beraterinnen und Berater dann für ihre zukünftige Beratungsarbeit, die dann die direkten Ansprechpartner für die Nutzenden sind (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 5). Die Multiplikatoren führen die Qualifizierung für die Beratenden selbstständig und auf eigene Rechnung durch (vgl. ebd., S. 8) und erhalten zur Unterstützung einen Multiplikatorenordner (vgl. ebd., S. 9).

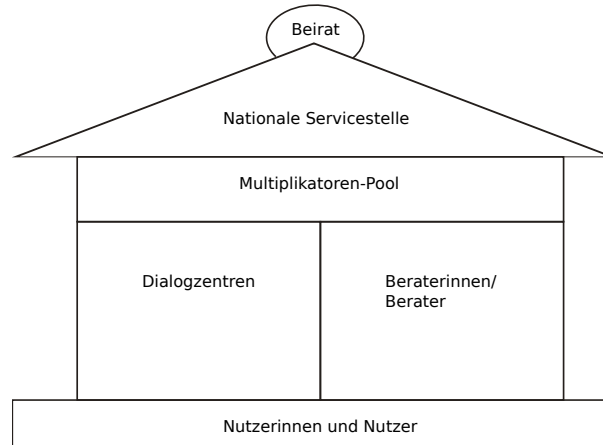


Abbildung 4.1: ProfilPASS-Organisation (Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 407)

## 4.2 Das ProfilPASS-System

Es handelt sich beim ProfilPASS um einen Weiterbildungspass, der unterhalb der ordnungspolitischen Ebene anzusiedeln ist und somit keine Zugangsberechtigung zu formalen Bildungswegen oder tarifrechtlichen Eingruppierung beinhaltet (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 392). Er besteht aus zwei zentralen Bestandteilen: dem ProfilPASS-Ordner und einem darauf bezogenen Konzept zur Begleitung (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 347). Er soll zielgruppen- und bildungsbereichsübergreifend einsetzbar sein (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 389) und ist ein formativ (entwicklungsorientiert) angelegtes Instrument zur Erfassung, Ermittlung und Bilanzierung, das Kompetenzen mittels einer indirekten Erhebung – einer biografischen Selbsteinschätzung – sichtbar macht.<sup>78</sup> Der ProfilPASS stellt das Individuum in den Mittelpunkt der Betrachtung und fokussiert die gesamte Biografie (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 39).

„Zum einen soll er [der ProfilPASS] die Nutzerinnen und Nutzer lebenslang begleiten [...]. Zum anderen werden die Nutzerinnen und Nutzer im ProfilPASS dazu angeregt, auf der Basis der ermittelten Fähigkeiten und Kompetenzen eigene Entwicklungsziele festzulegen“ (Reimer 2006, S. 17, [Anm. d. Verf.]).

Ziel ist es, Lernende auf ihr Lern- und Leistungsprofil aufmerksam zu machen (vgl. Gnahs 2007, S. 67/81).

„Kerngedanke ist eine durch qualifizierte Begleitung unterstützte Selbstexploration von Fähigkeiten und Kompetenzen, die sich in mehreren aufeinander aufbauenden Schritten vollzieht“ (Bretschneider/Seidel 2007, S. 347).

Die Ermittlung der Kompetenzen bezieht die komplette Entwicklung eines Individuums mit ein und nimmt alle in der Lebenswelt erworbenen Kompetenzen in den Blick (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 389). Dabei soll durch die Sichtbarmachung und Bewusstwerdung eine „Stärkung der Reflexions- und Explorationsfähigkeit, eine Standortbestimmung und eine Verbesserung der Dialogfähigkeit [...] sowie Bewusstmachung von unterschiedlichen Lernwegen, -formen und -orten“ erreicht werden (ebd.). Die Bearbeitung des ProfilPASSes stellt somit einen eigenen Lernprozess dar,

---

<sup>78</sup>Der ProfilPASS beruht zwar auf der Selbstbewertung, ist allerdings offen für Fremdbewertungen. Sie stellen zwar keinen festen Bestandteil des Verfahrens dar, können aber an bestimmten Stellen ergänzend durch Referenzen, Empfehlungen oder Personen des persönlichen Umfeldes vorgenommen werden (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 40).



der die Selbsterkenntnis und Persönlichkeitsentwicklung fördert und zu reflektiertem Handeln beiträgt (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 389). Er ist somit nützlich für die persönliche Um- oder Neuorientierung, den geplanten Wiedereinstieg ins Berufsleben, die Planung beruflicher Entwicklungsschritte sowie für zukünftige Lernvorhaben. Er hat prozessualen Charakter, sodass eine lebenslange Kompetenzentwicklung möglich ist (vgl. ebd., S. 40). Innerhalb des ProfilPASSes wurde auf eine wissenschaftlich ausdifferenzierte Definition von Kompetenz verzichtet und somit kein theoretisches Verständnis im Sinne einer Kompetenztheorie verwendet. Dies resultiert aus der Tatsache, dass die Definition lediglich der Orientierung der Nutzenden dient (vgl. ebd., S. 39). Der Kompetenzbegriff wird vielmehr pragmatisch verwendet, Kompetenz wird dabei als Fähigkeit verstanden, die auf verschiedene Kontexte transferierbar ist (vgl. Bretschneider 2006, S. 36). In diesem Sinne werden

„unter Kompetenzen [...] die durch Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte determinierten Fähigkeiten verstanden, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen und die an das Individuum und seine Befähigung zum eigenverantwortlichen Handeln gebunden sind“ (Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 388).

Die Differenzierung zwischen Fähigkeiten und Kompetenz wird darüber hinaus wie folgt vorgenommen:

„Kompetenz ist eine aktuell verfügbare Fähigkeit, die sich auch auf andere Situationen und Kontexte, als in denen ihres Erwerbs übertragen lässt und deren Inhalt bei unterschiedlichen Anforderungen anderen Menschen erklärt bzw. demonstriert werden kann“ (Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 389).

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses wurden die beiden Bestandteile entwickelt und konzeptioniert.]

### 4.2.1 Der ProfilPASS-Ordner

Der ProfilPASS-Ordner gliedert sich in fünf Abschnitte, die unterschiedliche Funktionen erfüllen:

Abschnitt 1: Mein Leben – ein Überblick

- Hobby und Interessen
- Haushalt und Familie
- Schule
- Berufsausbildung
- Wehrdienst, Zivildienst, Freiwilliges Jahr (FSJ/FÖJ)
- Arbeitsleben, Praktika, Jobs
- soziales und politisches Engagement/Ehrenamt
- besondere Lebenssituationen

Abschnitt 2: Meine Tätigkeitsfelder – eine Dokumentation

Abschnitt 3: Meine Kompetenzen – eine Bilanz

Abschnitt 4: Meine Ziele und die nächsten Schritte

Abschnitt 5: ProfilPASS *Plus*

Im ersten Abschnitt *Mein Leben – ein Überblick* erfolgt die Zusammenstellung biografischer Situationen. In diesem Bearbeitungsschritt *benennen* die Nutzenden für sie relevante biografische Stationen, um sich das eigene Leben zu vergegenwärtigen. Dieser Überblick stellt die Grundlage für den zweiten Abschnitt *Meine Tätigkeitsfelder – eine Dokumentation* dar (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 347). In diesem Abschnitt werden die relevanten Tätigkeiten, die an unterschiedlichen Orten zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen Zusammenhängen durchgeführt wurden, durch eine detaillierte Beschreibung einer vertieften Analyse unterzogen. Die Beschreibung der Tätigkeiten werden anhand von den acht oben aufgeführten Tätigkeitsfeldern vorgenommen. Neben dem *Beschreiben* erfolgt „die Abstraktion der mit einer biografischen Station verbundenen Tätigkeiten zu einer oder mehreren Fähigkeiten“ im Bearbeitungsschritt *Auf den Punkt bringen* (ebd.). Das anschließende *bewerten* der

Fähigkeiten, das durch die Nutzenden selbst vorgenommen wird, erfolgt mittels einer vierstufigen Skala, die sich an den Niveaustufen des *Gemeinsamen Referenzrahmen* des Europäischen Sprachenpasses orientiert (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 347). Dabei orientieren sich die Niveaustufen am Grad der Selbstständigkeit, mit denen die Tätigkeiten durchgeführt werden können, an der Transferierbarkeit der Tätigkeiten auf andere Kontexte und der aktuellen Verfügbarkeit (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 394). Die Bewertung zielt auf die Strukturierung und Hierarchisierung der Fähigkeiten. Während Niveau A und B Fähigkeiten kennzeichnen, stellen Niveau C1 und C2 Kompetenzen dar (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 44).

Niveau A	Ich kann es unter Anleitung durch eine andere Person oder mit Hilfe einer schriftlichen Anleitung tun
Niveau B	Ich kann es selbständig unter ähnlichen Bedingungen tun
Niveau C1	Ich kann es selbständig in einem anderen Zusammenhang (Situation, Bedingung, Ort, Arbeitsgebiet) tun
Niveau C2	Ich kann es selbständig in einem anderen Zusammenhang tun und kann es erläutern und vormachen

Abbildung 4.2: Bewertungsskala (Seidel 2010, S. 29)

Nach der Ermittlung der Fähigkeiten und Kompetenzen werden „diese im Hinblick auf Ausbaufähigkeit und persönliche Stärken“ im Abschnitt *Meine Kompetenzen – eine Bilanz* resümiert, zusammengestellt und in einem schriftlichen Nachweis dokumentiert (Bretschneider/Seidel 2007, S. 348). Ziel ist es, wiederkehrende Fähigkeiten und Kompetenzen sowie deren Bedeutung für den Nutzenden zu ermitteln. Dieser Schritt dient der Filterung der Kompetenzen unabhängig von den Tätigkeiten bzw. -feldern (lernortunabhängig) und führt zu dem individuellen Kompetenzprofil (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 44). Dieser Bearbeitungsschritt dient somit „der Reflexion individueller Stärken und des gesamten Prozesses der Bearbeitung“ (Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 391). Das individuelle Kompetenzprofil dient im Abschnitt vier *Meine Ziele und nächsten Schritte* als Grundlage zur Erarbeitung persönlicher Interessen

und Ziele in Abstimmung zu den vorhandenen Kompetenzen (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 348). In diesem Abschnitt wird qualifizierte Beratung aufgrund der Entwicklung persönlicher und beruflicher Perspektiven sowie aufgrund der Entwicklung eines Realisierungsplans relevant (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 45). Der fünfte Abschnitt *ProfilPASS Plus* kann zur Ablage persönlicher Dokumente wie Zeugnisse verwendet werden.

Das Verfahren umfasst somit im Wesentlichen drei miteinander verbundene Schritte: Erfassung, Ermittlung und Selbstbewertung. Während die Erfassung vor allem durch Erinnerungs- und Deskriptionsleistungen gekennzeichnet ist, erfordern die Ermittlung und Bewertung Reflexions- und Abstraktionsleistungen (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 391).

#### 4.2.2 Das Begleit- und Beratungskonzept

Die Bearbeitung des ProfilPASSes ist stark durch reflexive Momente gekennzeichnet, die Begleitung und Beratung notwendig machen (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 15). Deshalb wurde im Zuge der Entwicklung des ProfilPASSes neben dem Instrument ebenfalls ein Begleit- und Beratungskonzept erarbeitet.

„Als zentrales Element hat sich bei fast allen Passaktivitäten die Notwendigkeit von sachkundiger Beratung, besonders für bildungsferne Gruppen, herauskristallisiert [...]. Sie erweist sich als notwendig, um den Passinhaberinnen und Passinhabern Hilfestellung bei der Formulierung von Kompetenzen zu geben und um ihnen eine Reflexionsmöglichkeit des Gelernten, ihrer Lernmöglichkeiten und Lernbarrieren, letztlich zur Selbststeuerung von LLL einzuräumen“ (Bretschneider/Gnahn 2005, S. 30).

Bei der Prozessbegleitung im Kontext des ProfilPASSes handelt es sich um einen personenbezogenen Prozess, der als „Kommunikations- und Interaktionsprozess zwischen Beratenden und Ratsuchenden“ beschrieben werden kann, in dem ein gemeinsamer „Austausch- und Reflexionsprozess mit der Zielsetzung einer Problemlösung“ oder Informationsweitergabe erfolgt (Bretschneider/Seidel 2007, S. 348). Ziel ist es, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, indem flankierende Beratung eine Hilfestellung bei der Nutzung des Passes, der Identifizierung informell erworbener Kompetenzen sowie der daraus resultierenden Sichtbarmachung in Form eines Kompetenzprofils und bei der Formulierung und Entwicklung individueller Ziele und Handlungsschritte leistet (vgl. Bretschneider 2006, S. 31). Dabei liegt das Primat bei der face-to-face-Beratung,

die durch telefonische Beratung sowie eigenständige Bearbeitungen von Hausaufgaben angereichert werden kann (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 193). Beratende nehmen eine unterstützende Funktion wahr, indem sie die Präzisierung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen durch den Einsatz von Fragetechniken forcieren (vgl. ProfilPASS). Innerhalb des Feldes der Bildungsberatung kann die ProfilPASS-Beratung den Bereichen der Bildungslaufbahnberatung und der Kompetenzentwicklungsberatung zugeordnet werden (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 400). Die Zuordnung zu der jeweiligen Beratungsform ist dabei abhängig von der jeweiligen Zielsetzung des Beratungsprozesses. Auf eine Kompetenzentwicklungsberatung muss deshalb nicht zwangsläufig eine Bildungslaufbahnberatung folgen (vgl. DIPF/DIE/IES (b) ohne Jahr, S. 5). Es handelt sich bei dem Beratungskonzept um ein gestuftes Verfahren, das sich hinsichtlich der Breite und Tiefe der Beratung unterscheidet (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 57).<sup>79</sup>

„Bei der Erfassung von Kompetenzen steht zunächst die Prozessberatung zur Unterstützung von Individuen zur Sichtbarmachung und Bilanzierung von Kompetenzen im Vordergrund. Im Zuge der Aktionsplanung hat dann Fachberatung, beispielsweise im Sinne eines Aufzeigens unterschiedlicher Qualifizierungswege auf der Basis individueller Voraussetzungen, größere Bedeutung“ (DIPF/DIE/IES 2006c, S. 61).

Theoretisch basiert das Begleit- und Beratungskonzept auf dem Menschenbild der humanistischen Psychologie, das dem Individuum ein immanentes Bedürfnis nach Wachstum und Vervollkommen, eine lebenslang vorhandene Entwicklungs-, Veränderungs- und Lernfähigkeit zuschreibt sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion und -beobachtung (vgl. Harp 2010, S. 67). Somit rekuriert das Begleit- und Beratungskonzept auf einen ressourcenorientierten, die Stärken fokussierenden Ansatz und „greift in der Beratung auf die Prinzipien nach Rogers zurück, nämlich Kongruenz, Wertschätzung und Empathie“ zurück (ebd.). Darüber hinaus bezieht sich das Konzept auf den Konstruktivismus, der besonders auf die Wichtigkeit der Anschlussfähigkeit von neuem Wissen hinweist und den biografischen Ansatz.

---

<sup>79</sup>Harp (2010, S. 54f.) unterscheidet generell fünf Aufgaben von „nicht therapeutisch veranlasster Beratung: fachliche Beratung, Prozessbegleitung, Teamentwicklung, Coaching und kollegiale Beratung“. Für die ProfilPASS-Beratung spielen dabei lediglich die ersten zwei Formen eine wesentliche Rolle.

„Ansatzpunkt dieser biografischen Kommunikation als Basis für die Kompetenz-erfassung und Kompetenzentwicklung ist ein lebensgeschichtliches Gespräch, das sich an den Relevanzkriterien der/des Nutzenden und nicht an einer extern vorgegebenen Struktur orientiert“ (Harp 2010, S. 67).

Somit stellen Selbstreflexion und -beobachtung eine wichtige Erkenntnisquelle für die eigene Biografie dar. Dabei steht immer das subjektive Empfinden des Nutzenden zu seiner Umwelt im Mittelpunkt.

„Beratung in diesem Verständnis ist weniger eine Technik, sondern mehr eine Haltung, die sich durch Echtheit, Wertschätzung und einführendes Verständnis auszeichnet“ (Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 403).

Des Weiteren basiert das ProfilPASS-System auf konstruktivistischen Lernvorstellungen, dabei wird Beratung als Aneignungsraum und Ermöglichungsdidaktik benannt (vgl. ebd.). Dieser Wechsel von der Vermittlungs- zur Aneignungs- bzw. Ermöglichungsperspektive basiert auf der Annahme, dass jeder Mensch eine eigene subjektive Wirklichkeit entwickelt und die neuen Erfahrungen anschlussfähig an bestehende Erfahrungen bzw. Konstrukte sein müssen (DIPF/DIE/IES 2006a, S. vgl.).

„Eine neue Erfahrung wird auf der Kontrastfolie von Vorerfahrungen interpretiert und muss diesen gegenüber anschlussfähig sein, um in den aktuellen Wissens- und Kompetenzbestand aufgenommen werden zu können“ (DIPF/DIE/IES (a) ohne Jahr).

Um das Anschlusslernen im Sinne des gemäßigten Konstruktivismus zu ermöglichen, hat der Beratende die Funktion, „Impulse für die Überarbeitung“ der Wirklichkeitskonstruktionen der Nutzenden zu geben, die diesen neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen (ebd.).

Des Weiteren basiert der ProfilPASS theoretisch auf einem biografischen Ansatz (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 348), der auf der Grundannahme aufbaut, dass es die Notwendigkeit gibt, die eigene Biografie aktiv zu gestalten und „biographische Kommunikation als elaborierteste Form des Fremdverstehens“ benennt (DIPF/DIE/IES 2006a). Bei dem biografischen Ansatz handelt es sich um ein Verständnis des biografischen Lernens „als Auslösung von Bildungsprozessen und Diskursen, mit denen es sich zum Subjekt seiner Biographie machen kann“ (Bretschneider/Seidel 2007, S. 348 f.). Dabei stellt das lebensgeschichtliche Gespräch den Ausgangspunkt für die biografische Kommunikation, auf der die Kompetenzerfassung und -entwicklung

aufbaut, dar (DIPF/DIE/IES (a) ohne Jahr). In diesem Prozess ist der Nutzende Experte für sein eigenes Leben – seine Biografie, während der Beratende Experte für „strukturelle Rahmenbedingungen von Bildungs- und Qualifikationsprozessen“ ist (vgl. Alheit 1999, S. 34 zitiert nach Bretschneider/Seidel 2007, S. 349).<sup>80</sup> Neben Kompetenzen, die als Ressourcen verstanden werden, orientiert sich das Konzept an den Leitprinzipien der Lernberatungskonzeption von Kemper und Klein (1998). Zu nennen sind hier:

- Teilnehmerorientierung
- Unterstützung bei der Selbststeuerung
- Verfahrenstransparenz
- Biografiebezug
- Kompetenzorientierung
- Reflexionsorientierung
- Lerninteressenorientierung
- Sicherung lern- und lebensbiographischer Kontinuität

Neben den theoretischen Bezügen und den Leitlinien der Beratung wird auf ein Phasenmodell von Beratung rekurriert. Je nach Publikation variiert die Angabe der Anzahl der Phasen zwischen fünf und sieben. Während bei dem sieben Phasen umfassenden Modell Vor- und Nachbereitung als eigenständige Phasen beschrieben werden, fehlen diese in den fünf Phasen umfassenden Modellen. Neben der Benennung der Phasen erfolgt in den Darstellungen eine Beschreibung der jeweiligen Prozessschritte. Der Ablauf der Beratung orientiert sich inhaltlich an der Strukturierung des Instruments, kann aber bedarfsweise weitere personenbezogene Dienstleistungen mit einbeziehen (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 15).

---

<sup>80</sup>Das Begleit- und Beratungskonzept orientiert sich ebenfalls an nationalen und internationalen Standards für Bildungs- und Berufsberatung (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 391 f.).

Prozessschritt	Ziel
Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>► Entwicklung eines Umsetzungsszenarios</li> <li>► Gestaltung der konkreten Beratungssituation</li> </ul>
Anfangsphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>► Klärung des Beratungsauftrages (ggf. mit Kontrakt)</li> <li>► Eingangsberatung (Passausgabe und Einführung)</li> </ul>
Erfassungsphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>► Zusammenstellung biographischer Elemente</li> <li>► Unterstützung der Selbstexploration</li> </ul>
Bilanzierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>► Erstellung einer Kompetenzbilanz</li> <li>► Ermittlung von Stärken</li> </ul>
Entwicklungsphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>► Formulierung von Entwicklungszielen</li> <li>► Erarbeitung eines Aktionsplans</li> </ul>
Abschlussphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>► Abschlussberatung und Übergabe eines Nachweises</li> <li>► Evaluation des Beratungsauftrages</li> </ul>
Nachbereitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>► Übersicht gelungener/problematischer Elemente</li> <li>► Konsequenzen für weitere Beratungssituationen</li> </ul>

Tabelle 4.1: Beratungsprozessmodell (Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 395)

In der Anfangsphase zielt die Beratung auf die Konkretisierung des Anliegens des Nutzenden. Des Weiteren gilt es hier den Nutzenden für das Lebenslange Lernen zu sensibilisieren sowie das Beratungsangebot vorzustellen und den Beratungsauftrag zu klären, der obligatorisch in einem Kontrakt festgehalten werden kann. Diese erste Phase umfasst ebenfalls die Aufklärung über den Hintergrund der Entstehung des Verfahrens sowie über den Aufbau und den Ablauf der Bearbeitung (vgl. ebd.). Die Erfassungs- und Bilanzierungsphase ist durch das Sammeln biografischer Stationen, die Analyse der mit den Stationen in Verbindung stehenden Tätigkeiten sowie durch die Bewertung der Fähigkeiten und Bilanzierung der Fähigkeiten und Kompetenzen gekennzeichnet (DIPF/DIE/IES 2006a). In der Entwicklungsphase werden Ziele gesucht und formuliert. Auf dieser Basis wird dann ein Aktionsplan erarbeitet (ebd.). Ziel der Abschlussphase ist es, selbstorganisierte Aktivitäten anzustoßen. Des Weiteren wird in dieser Phase der Beratungsauftrag evaluiert und der Teilnahmenachweis ausgestellt (ebd.).<sup>81</sup> Neben der Prozessstruktur sind darüber hinaus Muster von Gesprächsabläufen sowie Regeln für den Gesprächsverlauf für die Arbeit mit dem

<sup>81</sup>In dem Foliensatz zum Beratungsangebot werden die Phasen Vor- und Nachbereitung nicht aufgegriffen, sodass diese aufgrund dieser Tatsache in der vorangegangenen Beschreibung fehlen.



ProfilPASS zu finden (vgl. Harp 2010, S. 92 ff.). Diese sollen den Beratenden „dazu anregen eigene Gedanken und Vorgehensweisen zu überprüfen und einen eigenen, die Zielgruppe und Rahmenbedingungen berücksichtigenden Musterverlauf für sich zu entwickeln“ (ebd., S. 92). In dem Muster für den Gesprächsverlauf wird dabei ausschließlich die Anfangsphase fokussiert und wichtige Bestandteile des Gesprächsverlaufs unter verschiedenen Kategorien und Subkategorien zusammengefasst. Zu nennen sind hier die Rollen-, Anliegen- und Zeitklärung sowie die Bestimmung und Festlegung nächster Schritte (vgl. ebd., S. 92 f.). Es handelt sich bei diesem Musterverlauf um ein Raster, das durch die Beratenden mit Leben gefüllt werden muss und neben der Prozessstruktur einen weiteren Bestandteil des Orientierungsrahmens darstellt. Bei den Regeln für den Gesprächsverlauf werden die wichtigen Bestandteile von Beratungskommunikation, wie zum Beispiel aktives Zuhören, Distanz wahren, Wertschätzung und Anerkennung zeigen benannt und kurz erklärt (vgl. ebd., S. 93 f.).

Der Beratende hat im Beratungsprozess die Aufgabe, den Reflexionsprozess durch gezielte Fragetechniken voranzutreiben und dadurch die Fähigkeiten und Kompetenzen zu präzisieren (vgl. Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 115). Die Begleitung bzw. Beratung kann in Einzelsettings oder ProfilPASS-Kursen erfolgen (vgl. ebd.). Da der Einsatz des ProfilPASSes in sehr heterogenen Kontexten erfolgt, wird den Beratenden ein „hohes Maß an beraterischer Freiheit zugestanden“ (Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 401), indem es sich um ein Beratungsprozessmodell handelt, auf dessen Basis die Beratenden ein „einrichtungsspezifisches Umsetzungsszenario“ entwickeln können (Bretschneider/Hummelsheim 2006, S. 32). Es galt demnach einen Orientierungsrahmen zu schaffen, der zum einen hinreichend standardisiert ist, um Vergleiche zu ermöglichen, bei gleichzeitiger Schaffung von Freiräumen, die die Adaptation an die gegebenen Rahmenbedingungen ermöglichen (vgl. Bretschneider/Seidel 2006, S. 23). Allerdings sollte die individuelle Kompetenzermittlung analog der ProfilPASS-Arbeitsschritte erfolgen, die methodische Ausgestaltung und das Vorgehen können jedoch den Kontexten angepasst werden (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 14). Modifikationen und Änderungen bei der Vorgehensweise der Beratung sind mit der Nationalen Servicestelle abzustimmen (vgl. ebd.).

Insgesamt wird Beratung in allen Abschnitten des ProfilPASSes (Begleitung bei den Schritten Auswahl von Tätigkeitsfeldern, Beschreibung von Tätigkeiten, Formulierung von Fähigkeiten und Kompetenzen sowie individuelle Zielformulierung

und Aktionsplanung) als relevant benannt und wird als in doppelter Hinsicht offen beschrieben:

„Zum einen ist sein Ergebnis im Hinblick auf zu ermittelnde Kompetenzen offen, das heißt, es werden keine Kompetenzstandards vorgegeben. Zudem ist die Reichweite des Beratungsprozesses zunächst unbestimmt. Beratung kann sich darauf beschränken, die Kompetenzen sichtbar zu machen. Es ist davon auszugehen, dass sichtbar gewordene Kompetenzen die Nutzenden unmittelbar zur Frage ihrer Verwendung und Weiterentwicklung führen“ (Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 395).

Über die individuell entwickelten Ziele hinaus soll die ProfilPASS-Bearbeitung die Nutzenden befähigen, die einzelnen Prozessschritte nach absolvierter Beratung selbstständig durchzuführen, damit diese im Laufe ihres Lebens selbstorganisiert Kompetenzen ermitteln können (vgl. DIPF/DIE/IES (b) ohne Jahr, S. 8). Hier wird ebenfalls eine doppelte Zielsetzung deutlich. Zum einen soll Beratung die Ermittlung von Kompetenzen begleiten und unterstützen, zum anderen soll Beratung zur selbstständigen und selbstorganisierten Kompetenzermittlung befähigen.

Die Mindestqualität wird durch die Entwicklung von Beratungsstandards sowie ein Qualifizierungssystem für Beratende zu garantieren versucht (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 62). Neben dem ProfilPASS-Ordner und der Beratung ist der ProfilPASS somit ebenfalls in ein System der Qualifizierung und Qualitätssicherung eingebunden (vgl. Erpenbeck 2006, S. 14). Die Qualifizierung richtet sich vornehmlich an Personen, die über eine entsprechende Qualifikation sowie über Beratungserfahrung verfügen und einer beraterischen Tätigkeit nachgehen.<sup>82</sup> Die Qualifizierung verfolgt das Ziel, die Personen dazu zu befähigen, nach der Qualifizierung ein institutionell passungsfähiges Angebot mit dem ProfilPASS zu entwickeln (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 15). Es handelt sich bei der Qualifizierung um eine zwei- bis dreitägige Präsenzphase, die durch eine Vor- und Nachbereitungsphase gerahmt ist (vgl. Seidel 2010, S. 36).

---

<sup>82</sup>Für die Teilnahme an den Qualifizierungen müssen die Personen bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Die Teilnahme ist sowohl mit einem Hochschulabschluss sowie einer zweijährigen Berufserfahrung im Haupt- oder einer dreijährigen Berufserfahrung im Nebenberuf oder Ehrenamt als auch ohne Hochschulabschluss mit einer dreijährigen Berufserfahrung im Haupt- oder einer vierjährigen Berufserfahrung im Nebenberuf oder Ehrenamt sowie Aus- und Weiterbildungen im beraterischen Bereich möglich. Darüber hinaus kann die Zulassung aufgrund der Anerkennung von Äquivalenzqualifikationen (Nachweis über Erfahrungen mit biografischen Methoden oder im Bereich der Kompetenzentwicklungsberatung) erfolgen (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 5).

„Um den Status ProfilPASS-Beraterin zu erhalten, ist alle zwei Jahre eine mindestens eintägige Supervision oder Praxisreflexion, beispielsweise aus dem Angebot der Dialogzentren, sowie die Dokumentation eines Beratungsfalls erforderlich“ (Seidel 2010, S. 39).

Grundlage für die Qualifizierung ist ein Multiplikatorenordner, auf dessen Grundlage die Multiplikatoren die Qualifizierungen durchführen. Dieser enthält Informationen und Foliensätze zu gegenwärtigen Rahmenbedingungen, dem Bedeutungszuwachs informellen Lernens, der Entwicklung der internationalen und nationalen Passlandschaft, zu der Philosophie des ProfilPASSes, den Beratungsgrundsätzen und dem -modell sowie den erforderlichen Kompetenzen (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 196). Die Vorbereitungsphase zielt darauf, für den Bedeutungszuwachs des informellen Lernens zu sensibilisieren, indem sie den Teilnehmenden Texte zu Entwicklungen in Europa und Deutschland, zu den Spannungslinien der Anerkennung sowie zum Begriffsverständnis an die Hand gibt. Darüber hinaus erhalten die Teilnehmenden im Vorhinein das Qualitätsmanual, das die Grundlage für das Qualitätssicherungskonzept darstellt und bearbeiten den ProfilPASS eigenständig, um einen ersten Eindruck zu erhalten. Aufgrund der Tatsache, dass die zukünftigen ProfilPASS-Beratenden bereits über eine entsprechende Qualifikation sowie über Beratungserfahrungen verfügen, beschränkt sich die Qualifizierung auf Informationen zu den einzelnen Schritten des ProfilPASSes, Handreichungen für Beratende und Praxisleitfäden, die eine „ausreichende Grundlage für die Gestaltung eines Umsetzungsszenarios bieten“ (ebd., S. 63). Hierfür umfasst die Präsenzphase vier Module, die das ProfilPASS-System (Entwicklung, Struktur, Ziele, theoretische Grundlagen), die Erfassung von Kompetenzen (biografischer Überblick, Tätigkeitserfassung, Kompetenzermittlung, Kompetenzbilanzierung), die Entwicklung von Kompetenzen (Zielformulierung und Aktionsplanung, Anforderungen der Wissensgesellschaft, Netzwerkbildung, ProfilPASS-Plus) und die Realisierung (Umsetzungsszenarien, Good-Practice-Beispiele, Qualitätsstandards, Umsetzungsangebote) zum Gegenstand haben. Für die jeweiligen Module werden im Multiplikatorenordner sowohl Lernziele als auch Lerninhalte formuliert. Darüber hinaus ist für jedes Modul didaktisches Begleitmaterial vorhanden, das neben einer zeitlichen Angabe auch die Inhalte des jeweiligen Vorstellungsschritt sowie die dazu benötigten Folien ausführlich benennt und beschreibt (DIPF/DIE/IES (a) ohne

Jahr, S. 24 ff.). Für die eigene Durchführung der Beratung wird den Teilnehmenden umfangreiches Begleitmaterial zur Verfügung gestellt.<sup>83</sup>

Die eigenständige Nachbereitung bezieht sich auf die Erneuerung des ProfilPASS-Zertifikates nach zwei Jahren (Re-Zertifizierung) und beinhaltet eine Dokumentation eines realisierten ProfilPASS-Angebots (Umsetzungsszenario, eingesetzte Methoden, Umgang mit kritischen Beratungssituationen, anonyme Beschreibung einer Beispielperson) oder die Teilnahme an einer halbtägigen Fortbildungsveranstaltung (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 7).

Neben der Qualifizierung soll das ProfilPASS-Qualitätskonzept die entsprechende Qualität sichern.

„Das ProfilPASS-Qualitätskonzept gewährleistet auf der einen Seite den für die Beratung notwendigen Handlungsspielraum. Auf der anderen Seite finden die legitimen Interessen der Nutzenden Ausdruck in den Standards, die für die Arbeit mit dem ProfilPASS definiert werden“ (ebd., S. 3).

Das Qualitätskonzept umfasst die Qualifizierung, allgemeine sowie ProfilPASS-Standards, ein Feedbacksystem und regelmäßige Evaluationen (vgl. ebd.). Die allgemeinen Standards basieren dabei vornehmlich auf den berufsethischen Normen des Weltverbandes für Bildungs- und Berufsberatung (AIOSP – Association internationale d’orientation scolaire et professionnelle) und auf den Bemühungen des Deutschen Verbands für Berufsberatung (dvb) (vgl. ebd., S. 16 ff.).<sup>84</sup>

Die ProfilPASS-spezifischen Standards werden in Input-, Prozess- und Outputstandards unterschieden (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 10 ff.). Die Inputstandards, die für die ProfilPASS-Beratung handlungsleitend sein sollen, sind die theoretischen

---

<sup>83</sup>Das Begleitmaterial umfasst vor allen Dingen die Foliensätze der Qualifizierung. Darüber hinaus werden den Teilnehmenden die Veröffentlichungen aus den Projektkontexten, Vordrucke für Arbeitsvereinbarungen sowie ein Überblick über Fragetechniken überlassen, der neben allgemeinen Fragemöglichkeiten zur Problemlösung auch Informationen und Frageformen des zirkulären Fragens enthält, das systemisch orientiert ist. Die allgemeinen Fragemöglichkeiten zur Problemlösung umfassen Fragen zur Fokussierung, Ermittlung von Unterschieden, zur gedanklichen Verschlechterung, zur Anreicherung von Perspektiven, nach dem bisherigen Lösungsversuchen, Ressourcenorientierung sowie Wunderfragen und hypothetische Fragen. Die Fragen, die dem zirkulären Fragen zugeordnet werden können sind Fragen zur Klärung des Sachverhalts wie Klassifikationsfragen, Prozentfragen und Übereinstimmungsfragen, Fragen zur Lösungsorientierung, Verschlimmerungsfragen, Zukunftsfragen und Als-ob-Fragen.

<sup>84</sup>Darüber hinaus orientiert sich das ProfilPASS-System an den folgenden Standards, die speziell für „entwicklungsorientierte qualitative Verfahren der Kompetenzfeststellung gelten: Theoretische Fundierung, Subjektorientierung, Zielgruppenorientierung, Anwendbarkeit, Nutzen- und Prozessorientierung (vgl. Seidel 2010, S. 41).

Grundlagen, die didaktischen Prinzipien sowie ein Mindestszenario für Einzel- und Gruppenberatungen.<sup>85</sup> Die Prozessstandards werden durch das Durchlaufen des Beratungsprozessmodells gewährleistet (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 12 f.) und die Outputstandards durch den Abgleich von Beratungszielen und Beratungsverlauf (vgl. ebd., S. 13 f.).

Bei dem Feedback handelt es sich um ein System, das sich ergänzende Rückmeldeverfahren beinhaltet (vgl. ebd., S. 15). Neben der Möglichkeit, dass die Beratenden ein Feedback durch die Nutzenden erhalten, kommt es zwischen der Nationalen Servicestelle und den Beratenden zu Rückmeldungen zu den Qualifizierungsveranstaltungen (vgl. ebd.). Die regelmäßigen Evaluationen sollen durch die Nationale Servicestelle durchgeführt werden und umfassen die Befragung der Beratenden zu ihren Erfahrungen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Begleitung und Beratung aufgrund der Tatsache, dass sich viele ihrer Kompetenzen nicht bewusst sind, ein besonderer Stellenwert im ProfilPASS zukommt. Beratung soll als Supportfunktion und Hilfestellung bei der Bearbeitung dienen und somit zu der Identifikation von Kompetenzen verhelfen. Beratung ist in allen Abschnitten des ProfilPASSes relevant und bezieht darüber hinaus auch die Unterstützung bei der sich anschließenden Zielformulierung und Planung des weiteren Vorgehens mit ein (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 394). Grundsätzlich wäre eine eigenständige Bearbeitung des ProfilPASSes möglich, „die Inanspruchnahme einer professionellen Beratung wird jedoch ausdrücklich empfohlen“ (Bretschneider/Seidel 2006, S. 27).

### 4.3 Vorhandene empirische Befunde zum ProfilPASS

Die empirische Erforschung zum ProfilPASS ist defizitär. Sie beschränkt sich – mit wenigen Ausnahmen – auf Untersuchungen, die durch die entwickelnden Institute

---

<sup>85</sup>Das Mindestszenario für die Einzelberatung umfasst vier Stunden, die sich auf mindestens drei Termine verteilen. Zwischen den Terminen wird die selbstgesteuerte Erarbeitung sowie die Unterstützung durch Telefoncoaching empfohlen. Für die Gruppenberatung wird ein zeitlicher Umfang von 7,5 Stunden mit ebenfalls drei Terminen, selbstgesteuerter Eigenarbeit und unterstützendem Telefoncoaching vorgeschlagen (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 11 f.).

selbst im Rahmen der (Weiter-)Entwicklung durchgeführt wurden.<sup>86</sup> In der Folge handelt es sich ausschließlich die Evaluierung bestimmter Aspekte des ProfilPASSes, die eine Weiterentwicklung, Modifizierung und Optimierung verfolgen, nicht jedoch eine empirische Be- bzw. Erforschung jenseits von Evaluationen zum Ziel haben.

Im Rahmen der Erprobung des ProfilPASSes (September 2004 bis April 2005) wurde sowohl eine quantitative (standardisierte Fragebogen für Nutzende und Beratende) als auch eine qualitative (leitfadengestützte Interviews mit Koordinatoren und Beratenden) Evaluation, die zur Vertiefung der quantitativen Evaluation diente, durchgeführt.<sup>87</sup> Im Fokus der quantitativen Evaluation stand dabei die Befragung der Nutzenden. Zum einen wurden die Nutzenden zu allen Bearbeitungsschritten befragt, zum anderen sollte festgestellt werden, wie zielgenau und anwendbar das Verfahren ist. Darüber hinaus galt es Probleme und Schwierigkeiten bei der Bearbeitung zu identifizieren und festzustellen, ob die Nutzenden ausreichend durch die Beratenden unterstützt wurden (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 75). Die Beratenden wurden in der quantitativen und qualitativen Evaluation „aufgrund ihrer beruflichen Expertise und der intensiven Beschäftigung mit dem ProfilPASS“ befragt, um „Informationen über die Wirkungsweise des des ProfilPASSes“ zu gewinnen (ebd.). Da die Nutzenden in der Erprobungsphase neben einer obligatorischen Eingangsberatung im weiteren Verlauf der Bearbeitung die Möglichkeit hatten, bei einzelnen Verfahrensschritten Beratung in Anspruch zu nehmen, wurden in der qualitativen Evaluation auch Informationen über einzelne Schritte der Beratungstätigkeit erhoben. Dabei waren vor allem Verfahrensschritte interessant, die den Nutzenden Schwierigkeiten und Probleme bereitet hatten (vgl. ebd.). Darüber hinaus wurde ebenfalls das Qualifizierungskonzept mittels halbstandardisierter Fragebögen evaluiert (vgl. DIPF/DIE/

---

<sup>86</sup> Ausnahmen stellen vergleichende Analysen zu ausgewählten Kompetenzbilanzierungsverfahren, in denen der ProfilPASS – neben anderen Verfahren – zum Beispiel hinsichtlich seiner Eignung für die berufliche Nachqualifizierung analysiert wird (Bohlinger/Splittstößer/Beinke 2011, S. vgl. hierzu).

<sup>87</sup> Die Profile der Beratenden in der Evaluation zeigten, dass es sich bei den befragten Beratenden vornehmlich um weibliche Beraterinnen handelte, die über höhere Bildungsabschlüsse verfügten und in Vollzeit beschäftigt waren. Arbeitgeber der Beratenden waren überwiegend Kommunen, weniger waren die Beratenden freiberuflich tätig oder bei kirchlichen Trägern beschäftigt. Die Mehrheit verfügte über langjährige Beratungserfahrungen. Die Gruppe der befragten Beratenden stellte somit eine sehr homogene Gruppe – mit Blick auf die angeführten Merkmale – dar (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 96 f.). Detaillierte Ausführungen zu den Profilen der Beratenden sind im Endbericht der Erprobungs- und Evaluationsphase zu finden (vgl. ebd.).

IES 2006c, S. 16).<sup>88</sup> Überprüft wurde mittels dieser Erhebung, „ob die Beratenden in ausreichendem Maße formal wie inhaltlich auf ihre Tätigkeit als ProfilPASS-Beratende vorbereitet wurden“ (DIPF/DIE/IES 2006c, S. 75).<sup>89</sup>

#### 4.3.1 Ergebnisse einer quantitativen Evaluation

Neben der Bewertung des ProfilPASSes umfasst die quantitative Evaluation auch Merkmale der Nutzenden (Werthaltungen, Kontrollüberzeugungen, Lebenszufriedenheit), um diese mit den Bewertungen in Beziehung zu setzen. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass der ProfilPASS von der Mehrheit der Nutzenden und Beratenden als nützlich und hilfreich eingeschätzt wurde (vgl. Reimer 2006, S. 17). Allerdings waren die Nutzenden mehrheitlich der Meinung, keine unbewussten Kompetenzen entdeckt zu haben, was ein wichtiges Ziel des ProfilPASSes darstellt (vgl. ebd.). Dennoch beschreiben die Nutzenden einen Bewusstwerdungsprozess bezüglich des Wertes der vorhandenen Kompetenzen (vgl. ebd., S. 16). Es konnte weiterhin ein signifikanter Qualifikations-, Erwerbsstatus- und Alterseffekt bei der Einschätzung des Nutzens festgestellt werden, das heißt Personen mit höheren Bildungsabschlüssen oder in fortgeschrittenem Alter haben den individuellen Nutzen des ProfilPASSes deutlich höher bewertet. Es zeigte sich durch die Evaluationsergebnisse weiterhin, dass begleitende Beratung dazu geführt hat, dass insbesondere Erwachsene dem ProfilPASS einen höheren Nutzen zuschrieben und den ProfilPASS als überwiegend positiv bewerteten (vgl. Reimer 2006, S. 17). Als wichtiges Ergebnis kann festgehalten werden, dass „die begleitende Beratung einen bedeutsamen Einfluss auf die Nutzenwahrnehmung bei der Bearbeitung des ProfilPASSes“ hat (ebd., S. 18).<sup>90</sup> Dennoch glaubte eine knappe Mehrheit, dass sie die Bearbeitung des ProfilPASSes auch ohne Beratung hätte durchführen können. Dieser Umstand wird darauf zurückgeführt, dass diejenigen, die diese Angabe machten, faktisch weniger Beratungsleistungen erhalten haben (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 405). Bezüglich der Beratungsintensi-

---

<sup>88</sup>In der Erprobungsphase berieten 90 ProfilPASS-Beratende insgesamt 1178 Nutzende. Die Kontexte und Zielgruppen waren dabei sehr heterogen. Neben geschlossen und offenen Angeboten gab es sowohl Gruppen- und Einzelberatung. Vornehmlich nutzten Personen in Umbruchsituationen das ProfilPASS-Angebot (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 15).

<sup>89</sup>Im Folgenden werden ausgewählte und/oder relevante Ergebnisse mit Blick auf die eigene empirische Erhebung dargestellt. Die ausführliche Darstellung aller Evaluationsergebnisse ist im Endbericht der Erprobungs- und Evaluationsphase nachzulesen (DIPF/DIE/IES 2006c).

<sup>90</sup>Die Verteilung hinsichtlich der Gruppen- und Einzelberatung betrug zwei Drittel/ein Drittel (vgl. ebd., S. 16).

tät wurde deshalb ein dreistufiger Indikator gebildet, der zwischen geringer, mittlerer und hoher Beratungsintensität unterscheidet. Durch diesen wurde ersichtlich, dass 33 % der Befragten angaben, eine geringe, 42 % eine mittlere und 27 % eine hohe Beratungsintensität erfahren zu haben (vgl. ebd., S. 93). Die Einschätzung hinsichtlich der Beratungsintensität durch die Beratenden zeigt, dass diese von der jeweiligen Nutzendengruppe abhängig ist (vgl. ebd., S. 97). Im Gegensatz zu den Ratsuchenden weisen die Beratenden der begleitenden Beratung einen hohen Stellenwert zu und betonen die Notwendigkeit (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 405). Dieser Befund wird ebenfalls von den empirischen Ergebnissen in der Machbarkeitsstudie gestützt. Auch hier empfehlen die Experten, dass „flankierende Beratung zur Einführung eines Weiterbildungspasses [und] die Einrichtung einer Lern- und Dokumentationsberatung notwendig sei“ (DIPF/DIE/IES 2004b, S. 150, [Anm. d. Verf.]). Die Beratung selbst wird grundsätzlich von den Nutzenden positiv bewertet. Dies betrifft insbesondere die Gesprächsatmosphäre, das Vertrauensverhältnis, die Erreichbarkeit, den Einsatz einer verständlichen Sprache sowie gute Erklärungen und Vorgehensweisen (vgl. ebd., S. 93). Diese Zufriedenheit resultiert nach Angaben der Verfasser der Ergebnisse nicht nur aus der Leistung der Beratenden, sondern wird auch von Merkmalen der Nutzenden (Qualifizierung, Erwerbsstatus und Alter) beeinflusst. Hoher Bildungsstatus, vorhandene Beschäftigungsverhältnisse und fortgeschrittenes Alter führen auch hinsichtlich der Beratung zu höherer Zufriedenheit (vgl. ebd., S. 94).

Der Einstieg in die Bearbeitung des ProfilPASSes erweist sich den Evaluationsergebnissen der Nutzenden nach als relativ schwierig, da die Nutzenden zu Beginn nur zögerlich den Mehrwert einer Kompetenzbilanzierung erkennen (vgl. Bretschneider/Seidel 2006, S. 24). Darüber hinaus beschrieben die Nutzenden Schwierigkeiten bei dem Bearbeitungsschritt von den Tätigkeiten zu Fähigkeiten und Kompetenzen sowie der Bewertung dieser (vgl. ebd., S. 16).<sup>91</sup> Dieser Transfer wird auch von den Beratenden als „hauptsächliche Problemquelle“ beschrieben (DIPF/DIE/IES 2006c, S. 98). Für diesen Bearbeitungsschritt sowie für die sich anschließende Zielfindung und Aktionsplanung wird durch die Beratenden deshalb besonderer Beratungsbedarf formuliert (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 98). Bearbeitungsschwierigkeiten werden von den Beratenden vor allem bei bildungsferneren Schichten konstatiert (vgl. ebd.,

---

<sup>91</sup>Die Analyse der Weiterbildungspässe im Zuge der Machbarkeitsstudie zeigt, dass „der Schritt der Bilanzierung häufig durch Beratung begleitet wird“ (ebd., S. 34). Auch dieser Befund lässt den Schluss zu, dass an diesem Übergang Beratung notwendig wird.



S. 17). Diese werden durch Verständnis-, Sprach- und Motivationsprobleme sowie durch Überforderungsgefühle und psychische Belastungen hervorgerufen (vgl. ebd., S. 98). Die weiteren Nutzungsabsichten der Beratenden korrespondieren dabei mit der Länge der Berufstätigkeit. Beratende, die lange Berufserfahrung nachweisen können, beabsichtigen weniger den ProfilPASS weiterhin zu nutzen (vgl. ebd.). Ebenfalls bewertet die Gruppe mit langjähriger Berufserfahrung den ProfilPASS kritischer als dies Personen mit wenig Berufs- und Beratungserfahrung tun (vgl. ebd., S. 99). Den Nutzen des ProfilPASS für die Nutzenden bewerten die Beratenden dennoch positiv. Der ProfilPASS trägt nach den Beratenden zu mehr Selbstreflexivität, Motivation und Selbstbewusstsein bei den Nutzenden bei (vgl. ebd.). Die Erreichung der Ziele wird von den Beratenden erfolgreicher eingeschätzt, wenn die Nutzenden durch Einzelberatungen unterstützt wurden (vgl. ebd.).

Für die quantitative Evaluation kann bezüglich Beratung zusammenfassend festgehalten werden, dass die Nutzenden in der Mehrheit glauben, die ProfilPASS-Bearbeitung auch ohne Beratung durchführen zu können. Jedoch hat die prozessbegleitende Beratung einen wichtigen Einfluss auf die Nutzendenwahrnehmung. Diejenigen, die intensiver beraten wurden, bewerten den individuellen Nutzen höher als diejenigen, die geringe Beratungsleistungen in Anspruch genommen haben. Dieser Befund stützt die Einschätzung der Beratenden, dass begleitende Beratung ein notwendiger Bestandteil sei. Dabei erfordern die unterschiedlichen Bearbeitungsschritte des ProfilPASSes unterschiedliche Beratungsintensität. Durch die Angaben der Beratenden zur Durchführung der Beratung und zu den Problemen während der Beratung wurde erkennbar, dass die Beratungssettings sich hinsichtlich Sozialform (Gruppen- und/oder Einzelberatung), zeitlichem Umfang, Beratungsintensität, inhaltlichen Akzenten und Vermittlung unterscheiden (vgl. ebd., S. 97 ff.). Die jeweiligen Bearbeitungsschritte wurden von den Beratenden auf der Basis subjektiver Einschätzungen durch eigene Methoden gestaltet und an den jeweiligen institutionellen Kontext angepasst (vgl. ebd., S. 107). Dabei bleibt eine qualitative Beschreibung dieser unterschiedlichen Gestaltungselemente in der Darstellung des Endberichts der Erprobungs- und Evaluationsphase (ebd., S. vgl.) aus, vielmehr werden diese Unterschiede lediglich benannt.

### 4.3.2 Ergebnisse einer qualitativen Evaluation

Die qualitative Evaluation wurde mittels Experteninterviews mit Beratenden und Koordinatoren in Einzel- und Gruppengesprächen bzw. telefonisch durchgeführt (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 107 f.).<sup>92</sup> Während bei den Beratenden davon ausgegangen wurde, dass diese aufgrund ihrer Berufs- und Beratungserfahrung – auch mit anderen Methoden – den ProfilPASS vergleichend bewerten können, wurden die Koordinatoren interviewt, um Aufschluss über die institutionellen Kontexte zu erhalten (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 107). Ziel der qualitativen Interviews war es, die Ergebnisse der quantitativen Erhebung zu vertiefen und zu ergänzen und weitere Hinweise zur Optimierung des ProfilPASSes zu erhalten (vgl. ebd.). Der Leitfaden sollte Ergebnisse zu verschiedenen Themenblöcken ergeben. Dabei handelt es sich um Fragen nach dem institutionellen Kontext, persönlichen Hintergrund, den Zielgruppen, Umsetzungsszenarien, Merkmalen des Beratungsprozesses, dem konkreten Ablauf der Beratung sowie der Bewertung des ProfilPASSes aus Sicht der Beratenden (vgl. ebd., S. 108). Bei den Angebotsstrukturen lassen sich sowohl offene und geschlossene Kontexte als auch Einzel- und Gruppenberatung sowie Mischformen unterscheiden (vgl. ebd., S. 113). Bei den offenen Angeboten werden die Nutzenden auf den ProfilPASS angesprochen oder hingewiesen. Diese Form findet häufig im Rahmen von Einzelberatungen in Weiterbildungseinrichtungen statt. Dabei steht der zeitliche Umfang nicht im Vorhinein fest, sondern ergibt sich im Laufe der Bearbeitung (vgl. ebd.). Die geschlossenen Kontexte finden in einem kursförmigen Angebot statt. Zu unterscheiden sind Kurse, in denen der ProfilPASS den ausschließlichen Inhalt darstellt und Kurse, in denen die ProfilPASS-Bearbeitung einen Bestandteil eines Konzepts darstellt. Teilweise werden in den offenen Angeboten nur Auszüge des ProfilPASSes bearbeitet (vgl. ebd.). Darüber hinaus konnten durch die qualitative Evaluation Mischformen identifiziert werden, in denen sowohl Einzel- als auch Gruppenberatungssequenzen für die unterschiedlichen Bearbeitungsschritte Einsatz finden (vgl. ebd.). Neben den Angebotsformen unterscheiden sich ebenfalls die Bearbeitungsformen. Hier lassen sich neben Einzel- und Gruppenberatung sowie Kombinationen der beiden Formen auch Tandems, Groß- und Kleingruppen, die gemeinsam oder individuell Schritte des ProfilPASS bearbeiteten, unterscheiden. Darüber hinaus wurden Erfolgsteams gebildet, in denen sich die Nutzenden gegenseitig beraten und

---

<sup>92</sup>Das Sample umfasste 63 beratende und koordinierende Personen (vgl. ebd., S. 108).

Bearbeitungsschritte als Hausaufgaben außerhalb der Beratung durchführten (vgl. DIPF/DIE/IES 2006c, S. 115 f.). Aus diesen Befunden resultiert, dass sich die verschiedenen Angebote hinsichtlich Beratungsform und -dauer unterscheiden (vgl. ebd., S. 115).

Mit dem ProfilPASS wurden nach Angaben der Interviewten unterschiedliche Zielgruppen erreicht. Die Spannbreite reicht von Auszubildenden in Berufsschulen über Existenzgründer, Migranten und Berufsrückkehrerinnen bis hin zu Strafgefangenen (vgl. ebd., S. 114). Dabei weisen die Interviewpartnerinnen darauf hin, dass sich die Nutzenden häufig in biografischen Umbruchsituationen befinden und deshalb die ProfilPASS-Erarbeitung erfolgt. Die Beratungsnotwendigkeit bzw. -intensität unterscheidet sich dabei in Abhängigkeit von den jeweiligen Nutzendengruppen (vgl. ebd.). Die Motivation der Nutzenden ist davon abhängig, ob die Nutzenden einen intrinsischen Veränderungswunsch spüren oder durch äußere Einflüsse (Verlust der Arbeitsstelle) zu Veränderungen gezwungen sind. Erstere weisen mehr Motivation auf (vgl. ebd.).

Ob sich an die ProfilPASS-Bearbeitung eine weitere Bildungs- oder Karriereplanung anschließt hängt neben dem Wunsch des jeweiligen Nutzenden ebenfalls von den institutionellen Rahmenbedingungen ab, die eine solche Beratung erlauben oder nicht vorsehen (vgl. ebd., S. 117 f.). Nach Aussagen der Interviewten trägt die Beratung zu einer realistischeren Selbsteinschätzung der Nutzende bei (vgl. ebd., S. 117). Darüber hinaus weist die ProfilPASS-Beratung fließende „Grenzen zu anderen Beratungsformen wie Coaching oder therapeutischer Beratung“ auf (vgl. ebd., S. 121).

#### 4.3.3 Ergebnisse einer Evaluation des Qualifizierungskonzepts

Neben der quantitativen und qualitativen Evaluation wurde ebenfalls die Beraterqualifizierung evaluiert, „um Hinweise auf mögliche Verbesserungspotentiale bei der auf die praktische Anwendung der vorbereitenden Beraterqualifizierung zu erhalten“ (ebd., S. 122).<sup>93</sup> Die Evaluation des Qualifizierungskonzepts zeigt, dass die Bewertung der Inhalte abhängig von den Vorqualifizierungen der jeweiligen Personen sind (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 405). So bewerten Personen mit langjähriger Beratungserfahrungen die Inhalte anders als Personen, die wenig Erfahrungen auf-

---

<sup>93</sup>Die Teilnehmenden wurden im Anschluss an die Qualifizierung nach ihrer subjektiven Meinung bezüglich der Inhalte und des Ablaufs befragt (vgl. ebd., S. 124).

weisen. Während die Teilnehmenden die Fachkompetenz der Trainierenden sowie die didaktischen Arrangements als positiv bewerten, fühlen sie sich „nur befriedigend auf die praktische Beratungsarbeit vorbereitet“ (DIPF/DIE/IES 2006c, S. 125). Sie sehen Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Vorbereitung auf Problemsituationen und Strategien des Umgangs (vgl. ebd., S. 129). Aus den Ergebnissen der Evaluation wurden Schlussfolgerungen und Handlungsbedarf für die Ausgestaltung der Qualifizierungen für die Beratenden abgeleitet. Neben der allgemeinen Aussage, dass eine vorbereitende Qualifizierung für die Beratenden erforderlich ist, werden konkrete Aussagen zu Bestandteilen und Ausgestaltung der Qualifizierungen gemacht. Diese beinhalten die Durchführung einer Vorababfrage der Teilnehmenden hinsichtlich der Inhalte, die einführenden Informationen, die Gruppenzusammensetzung, die Transparenz über Qualifizierungsziele, die praktische Erprobung des ProfilPASSes durch die Teilnehmenden, den Erprobungscharakter, die Erstellung einer Handreichung und eines Marketingkonzepts und die Qualifizierungsstruktur (vgl. ebd., S. 126 ff.). Diese soll sich sowohl am Beratungsprozessmodell als auch an den einzelnen Bearbeitungsschritten des ProfilPASSes orientieren (vgl. ebd., S. 127).

Während die Evaluation konkrete Optimierungspotentiale für den ProfilPASS-Ordner (Sprache, Veränderungen für die Zielgruppe der Jugendlichen, Formulierung zielgruppenspezifischer Beispiele etc.) benennt, kann für die Beratung festgehalten werden, dass vor allem die Weiterentwicklung des Beratungs- und Qualifizierungskonzepts, der Ausbau der didaktischen Hilfestellungen für die einzelnen Bearbeitungsschritte, der Aufbau eines Methoden-Pools, der Aufbau eines internetgestützten Diskussionsforums und eine gestufte Qualifizierung im Vordergrund standen (vgl. ebd., S. 17, 133 f.). In diesem Zuge wurden Qualitätsstandards festgelegt und die Qualitätssicherung ausgebaut (vgl. ebd., S. 17). Die Qualität der Beratung soll durch das Beratungs- und Qualifizierungskonzept für Beratende gewährleistet werden, das Zulassungsvoraussetzungen (Hochschulabschluss, beraterische Vorerfahrung) formuliert und somit gewissen Qualitätsstandards entspricht. Des Weiteren wurden Handlungsempfehlungen für Kursleitende und Beratende entwickelt. Sie dienen als Orientierungsrahmen für die eigene Umsetzung vor den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. DIPF/DIE/IES (b) ohne Jahr, S. 4). Vorausgesetzt wird, dass die Nutzenden durch Vorankündigungen auf den ProfilPASS aufmerksam wurden und die Bearbeitung freiwillig mit einem individuellen Anliegen erfolgt (vgl.

ebd.). Neben einem Kerncurriculum für Beratungsprozesse, das die einzelnen Bearbeitungsschritte beschreibt, werden in den Handlungsempfehlungen konkrete Hinweise für die Vorbereitung, die Durchführung und die Nachbereitung gegeben. Da diese Hinweise vor allem die Beratungsarbeit mit Gruppen fokussieren, erfolgen dann noch Hinweise für die Einzelberatung sowie die Darstellung von Umsetzungsszenarien (vgl. DIPF/DIE/IES (b) ohne Jahr, S. 34 ff.). Die speziellen Handlungsempfehlungen für die Einzelberatung werden auf einer halben Seite mit dem Hinweis abgehandelt, dass der Verlauf mit kleinen Besonderheiten identisch zum Gruppenprozess verlaufe. Der grundlegende Unterschied wird mit dem Hinweis, dass in der Einzelberatung weniger die gruppenspezifischen Prozesse als vielmehr Gesprächsführung und Fragetechniken im Vordergrund stehen, benannt (vgl. ebd., S. 34). Generell handelt es sich bei den Handlungsempfehlungen um eine kleinschrittige Beschreibung der einzelnen Bearbeitungs- bzw. Prozessschritte und deren Unterschritte, die neben den konkreten Vorschlägen für die Gestaltung auch didaktische Pläne mit Angaben zum zeitlichen Verlauf, Methodeneinsatz sowie zum benötigten Material enthalten (vgl. ebd., S. 10 ff.). Obwohl sehr detaillierte Empfehlungen gegeben werden, werden diese durch den Hinweis auf sehr unterschiedliche institutionelle Kontexte im Laufe der Darstellung immer wieder relativiert. Dies steht im Kontrast zum kleinschrittigen Curriculum, das Inhalt, Methode, Zeit und Material vorzugeben scheint. Die Handlungsempfehlungen erfolgen anhand einer chronologischen Darstellung, die dem Aufbau und dem Ablauf des ProfilPASSes folgt.

Die Ergebnisse der Evaluationsstudien sind in Empfehlungen zur bundesweiten Implementierung gemündet und können wie folgt zusammengefasst werden (vgl. ebd., S. 187 ff.):

„Es [das ProfilPASS-System] soll bundesweit von möglichst vielen Menschen unabhängig von Geschlecht, Alter, Bildungsstand und sozialer Herkunft genutzt werden. Die Voraussetzung für die breitenwirksame und nachhaltige Verankerung des ProfilPASS-Systems sind die Betonung des Stellenwerts professioneller Beratung, ein hoher Wiedererkennungswert, die gesellschaftliche Anerkennung der mit Hilfe des ProfilPASSes entwickelten Kompetenzen sowie akzeptierte Qualitätsstandards“ (ebd., S. 187, [Anm. d. Verf.]).

Obwohl der Ausbau des Beratungssystems (vgl. ebd.) als ein wichtiger Bestandteil der weiteren Entwicklung benannt wird, gibt es bisher kaum empirische Befunde zum Beratungshandeln oder den Interaktionsverläufen bei ProfilPASS-Beratungen.

Hier setzt die vorliegende Studie an, indem sie das Beratungshandeln im Kontext des ProfilPASSes aus der subjektiven Sicht der Beratenden rekonstruiert.

#### 4.4 Kompetenzbilanzierung und Beratung

Mit Blick auf die theoretische Verortung kann festgehalten werden, dass der ProfilPASS vornehmlich auf der individuellen Ebene genutzt wird. Erst in jüngerer Zeit gibt es verstärkt Bestrebungen den ProfilPASS auch für die betriebliche Ebene nutzbar zu machen. Er ist unterhalb der ordnungspolitischen Ebene anzusiedeln und stellt somit ein Parallelmodell dar, das alle Formen des Lernens (formelles, non-formales und informelles) in die Bilanzierung einbezieht. Der ProfilPASS zielt darauf Persönlichkeitsentwicklung und Reflexionsfähigkeit durch Kompetenzverstehen zu ermöglichen, indem er das Individuum bei der Bewusstwerdung, Reflexion und Darstellung der eigenen Kompetenzen unterstützt, die die Basis für persönliche und berufliche Weiterbildungsentscheidungen darstellen. Dabei liegt dem ProfilPASS-System ein relationaler Begriff von Kompetenz zugrunde, der einen engen Zusammenhang zwischen personellen bzw. individuellen Voraussetzungen und Handlungsprozessen aufweist. In diesem transformationstheoretischen Verständnis, resultiert Handlungsfähigkeit aus einem Wechselspiel von Kompetenz und Performanz (vgl. Brödel 2002, S. 14). Somit stellt Kompetenz die Grundlage für tatsächlich situationell ausagiertes Handeln dar und weist einen situations- und kontextbezug auf, ist subjektgebunden und veränder- bzw. entwickelbar. Dieses Verständnis von Kompetenz kann der Performanzrichtung zugeordnet werden, die Kompetenz als spezifische Handlungsfähigkeit beschreibt (vgl. Erpenbeck 2009, S. 18) und typisch für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung ist. Das Kompetenzverständnis ist abhängig von der Bezugstheorie und hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Verfahren. In der Folge handelt sich beim ProfilPASS um ein qualitativ angelegtes Verfahren, das die Innenperspektive sowie die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge kommunizierbar macht. Der ProfilPASS kann deshalb nicht als standardisiertes Verfahren beschrieben werden. Vielmehr handelt es sich um ein nicht-standardisiertes Verfahren, das mittels indirekter Selbsteinschätzung Kompetenzen biografisch rekonstruiert, um diese zukunftsorientiert weiterzuentwickeln. Er ist somit formativ angelegt und zielt auf die Unterstützung von Kompetenzentwicklungsprozessen durch begleitende Beratung. Die Beratung setzt sich dabei aus Prozess- und Fachberatung zusammen und fördert den Austausch

und den Reflexionsprozess durch Hilfestellung bei der Problemlösung oder Informationsweitergabe. Beratung innerhalb der ProfilPASSes verfolgt dabei eine doppelte Zielsetzung: Ermöglichung der Bearbeitung des ProfilPASSes und Befähigung (Hilfe zur Selbsthilfe) zur eigenen Bearbeitung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich beim ProfilPASS um ein nicht-standardisiertes qualitatives Verfahren handelt, das formativ angelegt ist und Kompetenzen mittels Selbsteinschätzung indirekt und subjektiv auf der Basis biografischer Erfahrungen kommunikativ ermittelt und bilanziert. Dabei wird dieser Prozess durch Beratungsleistungen unterstützt. Der ProfilPASS als Verfahren ist somit ein kommunikatives bzw. weiches Verfahren der Kompetenzbilanzierung wie es in der allgemeinen Erwachsenenbildung derzeit Verwendung findet und stellt aufgrund seiner Genese das elaborierteste Verfahren dieser Prägung dar. Der ProfilPASS eignet sich demnach in besonderer Weise als Untersuchungsgegenstand für das Thema Kompetenzbilanzierung und Beratung und damit für die vorliegende Studie.

## 5 Forschungsmethode und Prozess

Das folgende Kapitel dient der Darstellung und Begründung des forschungsmethodischen Vorgehens. Ziel ist es, dieses so präzise wie möglich auszuführen, da die Offenlegung der Forschungsprozessschritte der Nachvollziehbarkeit dient, die als ein wichtiges Gütekriterium qualitativer Forschung gilt. Hierfür werden der Kontext, die Fragestellungen und Zielsetzungen, der methodische Zugang, der Ablauf der Untersuchung sowie die Aufbereitungs- und Analyseprozesse dargestellt.

### 5.1 Kontext, Fragestellungen und Zielsetzung der Arbeit

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln zu den Themen *Kompetenzorientierung*, *Kompetenzbegriffe* und *Kompetenzbilanzierungsverfahren* sowie *Beratung in der Erwachsenenbildung* sichtbar wurde, verschmelzen die Themen Kompetenzbilanzierung und Beratung vor allem bei sogenannten weichen Verfahren, die Kompetenzen auf der Basis kommunikativer Methoden sichtbar machen. Diese Verfahren, von denen der ProfilPASS das elaborierteste darstellt, sind somit stark auf professionelle Beratung angewiesen und Beratung kann als Erfolgsfaktor für das Gelingen von Kompetenzbilanzierungen benannt werden.

Allerdings liegt der Fokus in der Auseinandersetzung mit dem bzw. die Diskussion zum Thema Sichtbarmachung von Kompetenzen auf der Entwicklung adäquater Verfahren und Instrumente zur Kompetenzmessung, -erfassung und -bilanzierung derzeit vornehmlich auf der methodischen Ausgestaltung der jeweiligen Verfahren sowie deren Implementierung und Verbreitung. Gleichwohl Beratung als Erfolgsfaktor vieler Kompetenzbilanzierungsinstrumente und -verfahren benannt wird, ist das Thema Beratung in diesem Kontext empirisch bisher unzureichend be- bzw. erforscht worden. Diese Diagnose trifft ebenfalls auf die Beforschung von Beratung im Kontext des ProfilPASSes zu.

Die vorliegenden theoretischen Ausführungen zum ProfilPASS zeigen ebenfalls, dass nicht das Beratungshandeln vorgestellt wird, sondern vielmehr schematische



Prozessmodelle vorgestellt sowie von diesen losgelöst Methoden und Fragetechniken zur Verfügung gestellt werden. Den Beratenden bieten diese Prozessmodelle einen Rahmen, der ihnen zur Orientierung dient, nicht aber Anleitungen und Handlungswissen für die konkrete Arbeit mit dem ProfilPASS. Vielmehr müssen die Prozessmodelle unter Zuhilfenahme der dargestellten Methoden und dem eigenen Wissen vor dem eigenen institutionellen und persönlichen Hintergrund ausgestaltet werden. Wie eine solche Ausgestaltung des Beratungshandelns aussehen kann, welche Bandbreite an Varianten es gibt, wird – aufgrund der unterschiedlichen Umsetzungsszenarien und der notwendigen Verallgemeinbarkeit – nicht vorgestellt, sodass die konkrete Betrachtung des Beratungshandelns unter Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen und Rahmenbedingungen ausbleibt.

Auch die empirischen Ergebnisse der verschiedenen Evaluationen nehmen vor allem die Nutzendenperspektive sowie die Rahmenbedingungen der ProfilPASS-Beratung in den Blick. Wie im Zuge von Evaluationen üblich, werden diese unter einem bestimmten Fokus bewertet. In diesem Fall zielt die Bewertung auf die Weiterentwicklung und Modifizierung des Konzepts, um es im Sinne der Nutzenden zu verbessern. Bei den Ergebnissen zur Beratung selbst stehen die Rahmenbedingungen (Beratungsform, Inhalt, zeitlicher Rahmen, Beratungsintensität der Abschnitte, Probleme und Schwierigkeiten bei der Bearbeitung durch die Nutzenden etc.) und die Bewertung des ProfilPASSes mit Blick auf die Nutzenden (Bewertung der Tätigkeitsfelder und Beispiele, positive Effekte, Verbesserungsvorschläge etc.) im Fokus der Untersuchung. Kaum Beachtung findet das Beratungshandeln in Form von Beschreibungen zum Vorgehen und dem Einsatz von Strategien und Techniken, die Erkenntnisse bezüglich des Beratungshandelns und des Umgangs mit Problemen und Schwierigkeiten zulassen.

Sowohl in den theoretischen Ausführungen als auch in den bestehenden empirischen Ergebnissen findet das Beratungshandeln, das Einblick in das Vorgehen von Beratenden gibt, kaum Berücksichtigung. An diesem Defizit setzt das Promotionsprojekt an. Die Planung des Forschungsvorhaben sah dabei zunächst einen doppelten empirischen Zugriff (Experteninterviews mit Beratenden und Interaktionsmitschnitte von Beratung) vor, um der Rekonstruktion des Beratungshandelns methodisch gerecht zu werden. Gleichwohl aufgrund des Fokus der Arbeit dieser doppelte Zugriff geplant war, musste aufgrund des fehlenden Zugangs im Laufe der Studie auf die

Interaktionsmitschnitte der ProfilPASS-Beratung verzichtet werden. Grund hierfür war, dass die ProfilPASS-Beratenden die Anfertigung von Interaktionsmitschnitten nicht unterstützen konnten oder wollten. Als Begründungen wurden verschiedene Argumente angeführt, die vor allem den Schutz der intimen Beratungssituation und somit der Ratsuchenden betonten. Dabei scheint der fehlende Zugang zur Beratungsinteraktion ein grundlegendes Problem der qualitativen Beratungsforschung zu sein. Mit wenigen Ausnahmen erfolgt die ohnehin rudimentäre Beforschung von Beratungshandeln über die Befragung von Beratenden gepaart mit sekundäranalytischen Auswertungen der vorliegenden Literatur (vgl. hierzu die Untersuchungen von Schiersmann/Remmele 2004 und Zeuner 2009). So hält Gieseke fest, es zwar notwendig ist, „Beratungsverläufe in dokumentierter Form (Tonbandaufnahmen) zur Verfügung zu haben“, dies aber bislang kaum möglich ist, „da in größerem Umfang die Einwilligung zu solchen Mitschnitten“ fehlt (Gieseke/Käpplinger/Otto 2007, S. 37). Die nicht vorhandene Bereitschaft und die daraus resultierende fehlende Einwilligung in die Anfertigung von Interaktionsmitschnitten kann möglicherweise auf den geringen Grad an Professionalisierung des Feldes und die damit verbundene Unsicherheit bzw. Angst der Beratenden, Einblicke in das eigene Beratungshandeln zu gewähren, zusammenhängen. Die Erhebung empirischer Erkenntnisse zur Geschlossenheit des Beratungsfeldes stellt dabei ein interessantes Forschungsfeld dar.

Um aber trotz der Zugangsschwierigkeiten erste Erkenntnisse bezüglich des ProfilPASS-Beratungshandelns zu gewinnen, blieb als Ersatzhandlung nur die Möglichkeit Interviewtranskripte zur Rekonstruktion des Beratungshandelns zu verwenden. Daraus resultierend wird das Beratungshandeln, das Einblick in das Vorgehen von Beratenden gibt, mittels Experteninterviews erhoben und somit die subjektive Sicht der Beratenden auf ihr ProfilPASS-Beratungshandeln rekonstruiert. Konkret stehen Beschreibungen des eigenen Beratungshandelns mit dem ProfilPASS sowie die damit verbundenen Strukturmerkmale und Themen von Beratung im Fokus dieser Studie. Das Forschungsanliegen kann in folgenden Forschungsfragen zusammengefasst werden:

- Wie wird das ProfilPASS-Beratungshandeln durch die Beratenden beschrieben und wie vollzieht sich das ProfilPASS-Beratungshandeln aus Sicht der Beratenden?
- Welche Themen und Strukturmerkmale werden in den Beschreibungen sichtbar?

Ziel der Studie ist es, empirisch gesichertes Wissen über das Beratungshandeln aus Sicht der Beratenden, das in Zusammenhang mit dem ProfilPASS steht, zu erheben, um somit erste Erkenntnisse auf diesem Gebiet zu erhalten. Dabei stehen die detaillierten subjektiven Beschreibungen des individuellen Beratungshandelns sowie die eingesetzten Techniken und Strategien im Vordergrund, die ein Nachvollziehen der Vorgehensweisen in und an bestimmten Situationen möglich machen. Dies setzte ein qualitatives Erhebungs- und Auswertungsverfahren voraus, das diese detaillierten Beschreibungen möglich machte.

## 5.2 Das Experteninterview

Die subjektiven Beschreibungen des Beratungshandelns wurden mittels des theoriegenerierenden Experteninterviews erhoben. Die Methode dieser Form des Experteninterviews erwies sich für die Durchführung der Studie als besonders geeignet, da die Erhebung von exklusiven Wissensbeständen im Fokus stand und somit auf die Untersuchung des Betriebswissens abzielte. Das heißt, die Interviews sollten Aufschluss über das Erfahrungswissen und die Faustregeln der Expertinnen und Experten geben, so wie sie sich in alltäglichen Handlungsroutinen vollziehen (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 481). Da die Methode des theoriegenerierenden Experteninterviews es ermöglicht, exklusive und komplexe Wissensbestände über einen begrenzten Wirklichkeitsausschnitt zu rekonstruieren und darüber hinaus fallübergreifende Vergleichs- und Verallgemeinerungsmöglichkeiten eröffnet, erfüllte sie nahezu ideal die Anforderungen des spezifischen Erkenntnisinteresses (vgl. ebd.; vgl. Liebold/Trinczek 2002, S. 66 ff.). Sie zielt demzufolge auf „die kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der ‚subjektiven Dimension‘ des Expertenwissens“, sodass insbesondere subjektive Sichtweisen der Akteure auf Strukturen und Strukturzusammenhänge, Weltbilder, Wissensbestände und Handlungsroutinen erhoben und analysiert werden, die „konstitutiv für das Funktionieren von sozialen Systemen“ sind (Bogner/Menz 2005, S. 38). „Die Datengewinnung vollzieht sich beim theoriegenerierenden Experteninterview als kommunikativer Akt“ (Liebold/Trinczek 2002, S. 40), indem der Forschende und das Forschungssubjekt eine Kommunikations- und Interaktionsbeziehung eingehen und individuelle Realitäten einzelner Experten erfassen und diese mit anderen Realitäten zusammenführen und vergleichbar machen. Die Relevanz von Experteninterviews resultiert somit aus der Erkenntnis, dass Menschen unterschied-

liche Zugänge zu Wissensbeständen haben und es für bestimmte Rollen exklusive Wissensbestände gibt (vgl. Pfadenhauer 2005, S. 116). Somit handelt es sich um eine Untersuchung, die soziale Situationen und/oder Prozesse rekonstruiert und auf der Basis dieser sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und Erklärungen entwickeln kann (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 13). Experteninterviews heben in der Folge auf einen „exponierten Personenkreis [ab], der im Hinblick auf das jeweilige Forschungsinteresse spezifisches Wissen mitbringt“ und hinsichtlich des Erkenntnisinteresses einen deutlichen Wissensvorsprung aufweist (Liebold/Trinczek 2002, S. 35, [Anm. d. Verf.]).

„Mit dem Einsatz von Experteninterviews wird – forschungslogisch – das Interesse verfolgt, Strukturen und Strukturzusammenhänge des ExpertInnenwissens/-handelns zu analysieren“ (Meuser/Nagel 2005, S. 76).

### 5.3 Der Leitfaden

Es handelt sich beim theoriegenerierenden Experteninterview um eine teilstrukturierte Befragung, die mittels eines Leitfadens vollzogen wird. Er dient der thematischen Strukturierung, erlaubt es aber dennoch, dem Experten seine Sicht der Dinge darzustellen (vgl. Pfadenhauer 2005, S. 119). Der Leitfaden ist für das Gelingen dieser Erhebungsmethode von entscheidender Bedeutung, da er erstens durch eine flexible Handhabung unerwartete Themendimensionierungen in den Interviewverlauf integrieren kann und dadurch die nötige Flexibilität gewährleistet, zweitens die Vergleichbarkeit des erhobenen Materials sichert und drittens die „Gesprächssituation durch konzeptionelle Vorüberlegungen strukturiert“ (Liebold/Trinczek 2002, S. 42). Die Erstellung des Leitfadens erfordert vom Forschenden bereits vor dem Interview eine hohe thematische Kompetenz mit dem Themengebiet, dem das Erkenntnisinteresse angehört und muss entsprechend angeeignet werden, sodass dieser die Rolle eines Quasi-Experten einnimmt (vgl. Pfadenhauer 2005, S. 113 ff.).

„Die Leitfragen sind als Gedächtnisstützen gedacht: Sie motivieren den Interviewpartner zu einem Gespräch mit eigenen Relevanzsetzungen, ohne die verschiedenen Dimensionen der Erkenntnisabsicht sowie den interessierenden Problembereich zu vergessen“ (Liebold/Trinczek 2002, S. 43).

Somit dienen Leitfäden als Orientierungsrahmen, von denen gegebenenfalls – je nach Gesprächsdynamik – auch abgewichen werden kann. Dabei ist jedoch zu beachten,

dass alle wichtigen Dimensionen innerhalb des Gesprächsverlaufs erfasst werden (vgl. Liebold/Trinczek 2002, S. 61). Der Leitfaden enthält „gemäß dem Prinzip einer offenen und flexiblen Interviewführung [...] Themen, die anzusprechen sind, nicht aber detaillierte und ausformulierte Fragen“ (Meuser/Nagel 1997, S. 487).

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Leitfaden relativ flexibel gehandhabt, damit er sowohl Auskunft zu konkreten Themenfeldern als auch viele Freiräume für die Formulierung der Fragen, Nachfragestrategien und die Abfolge der Themen sicherstellte (vgl. Hopf 2005, S. 351). Die Entwicklung der einzelnen Themenkomplexe des Leitfadens erfolgte dabei mit Blick auf das spezifische Erkenntnisinteresse sowie auf der Grundlage theoretisch-wissenschaftlicher Vorüberlegungen (vgl. Liebold/Trinczek 2002, S. 43).

Der Leitfaden ist in drei Blöcke geteilt, die den berufsbiografischen Werdegang, den Einsatz des ProfilPASSes sowie das Beratungshandeln mit dem ProfilPASS fokussieren. Während die ersten beiden Themenkomplexe neben der Erhebung von Bezugskategorien wie zum Beispiel Beraterisches Vorwissen und Rahmenbedingungen der ProfilPASS-Beratung auch erzählgenerierenden Charakter haben, zielt der dritte ausschließlich auf die Darstellung, Beschreibung und Rekonstruktion des individuellen Beratungshandelns.

Der Einstieg in den jeweiligen Themenkomplex erfolgte mittels eines offenen Erzählimpulses, um Erzählungen der Expertinnen zu den jeweiligen Blöcken zu stimulieren. Nachdem die Expertinnen und Experten ihre eigene Erzählung abgeschlossen hatten, konnten gegebenenfalls Nachfragen gestellt werden, sofern diese nicht bereits in den Ausführungen der Personen enthalten waren. Die Themenblöcke sowie die optionalen Nachfragen waren wie folgt strukturiert:

---

## Gesprächsleitfaden

---

---

### Beruflicher Werdegang und aktuelle Tätigkeit

---

Beschreiben Sie Ihren beruflichen Werdegang seit dem Schulabschluss.

- ▶ Welche Berufs- und Studienabschlüsse haben Sie erlangt?
- ▶ Welche beruflichen Tätigkeiten haben Sie im Laufe Ihrer Berufstätigkeit ausgeübt?
- ▶ Wie lange sind Sie bereits in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig?
- ▶ Was sind die charakteristischen Bestandteile Ihrer aktuellen Tätigkeit?
- ▶ Haben Sie beraterische Vorqualifizierungen und Vorerfahrungen?

---

### Einsatz des ProfilPASSes

---

Mich würde interessieren, wie Sie den ProfilPASS einsetzen. Beschreiben Sie mir bitte die Rahmen- und Kontextbedingungen Ihrer ProfilPASS-Arbeit.

- ▶ Für welche Zielgruppe(n) bieten Sie den ProfilPASS an?
- ▶ Welche Sozialform (Gruppen-, Einzelberatung, Mischform) hat Ihr Angebot?
- ▶ Unter welchen Rahmenbedingungen (Raum- und Bearbeitungsgestaltung, Zeit etc.) findet das ProfilPASS-Angebot statt?
- ▶ Welche Zielsetzungen sind mit dem Einsatz des ProfilPASSes verbunden?

---

### Beratungstätigkeit und Beratungshandeln

---

Beschreiben Sie mir bitte Ihr Beratungsvorgehen und Beratungshandeln mit dem ProfilPASS. Verweisen Sie dabei auch auf Besonderheiten.

- ▶ Ist die Identifikation von Phasen möglich?
- ▶ Welche Methoden und Techniken setzen Sie ein?
- ▶ Können Sie typische Anfangs- und Abschlusssituationen identifizieren?
- ▶ An welchen Stellen des kompetenzdiagnostischen Verfahrens wird Beratung besonders virulent und warum? Wie gestaltet sich diese aus?
- ▶ Welche Schwierigkeiten können auftreten und wie ist Ihr Umgang damit?
- ▶ Wie würden Sie Ihre Funktion im ProfilPASS-Bearbeitungsprozess beschreiben oder charakterisieren?
- ▶ Auf welches Wissen greifen Sie in Ihrer Beratungstätigkeit zurück und wo haben Sie dieses erworben?
- ▶ Wie sind Ihre Idealvorstellungen (Rahmenbedingungen, Ablauf, Prämissen etc.) von Beratung? Bitte beschreiben Sie diese.
- ▶ Kommentieren Sie bitte abschließend Ihr Beratungshandeln.

---

Tabelle 5.1: Leitfaden

Neben der Schilderung des Erkenntnisinteresses wurden die drei Themenkomplexe den Interviewpartnerinnen vorgestellt. Im weiteren Verlauf diente der Leitfaden als Erinnerungsstütze für die Forschende, sodass zwischen den thematischen Blöcken gewechselt oder im Verlauf nach vorne oder hinten gesprungen wurde.

## 5.4 Die Auswahl der Expertinnen und Experten

Das Experteninterview fokussiert eine spezifische Befragtengruppe, die über ein abgegrenztes Spezial- und Sonderwissen verfügt und in dieser Rolle als Expertinnen und Experten befragt werden.

„Demnach lassen sich Experten als Personen verstehen, die sich – ausgehend von spezifischem Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend zu strukturieren“ (Bogner/Menz 2005, S. 45).

Dabei handelt es sich beim Expertenbegriff<sup>94</sup> um einen relationalen Begriff, da die Benennung einer Person als Experte oder Expertin vor allem durch das Forschungsinteresse gekennzeichnet ist und in Abhängigkeit zur jeweiligen Forschungsfrage steht (vgl. Meuser/Nagel 2005, S. 73, vgl. Bogner/Menz 2005, S. 45).

In der vorliegenden Untersuchung wurde das theoriegenerierende Experteninterview verwandt, dem ein wissenssoziologischer Expertenbegriff zugrunde liegt.

„Die methodologische Bestimmung des Experteninterviews [nach Meuser und Nagel] verbindet sich [...] mit der wissenssoziologischen Perspektive und verweist auf die Unterscheidung von Experte, Spezialist und Laie“ (Meuser/Nagel 1997, S. 484; [Anm. d. Verf.]).

Diese Unterscheidung geht auf Schütz zurück, der zwischen drei Idealtypen des Wissens unterscheidet. Er benennt den Experten, den Mann auf der Straße und den gut informierten Bürger, die sich hinsichtlich ihrer „Bereitschaft, Dinge als fraglos gegeben hinzunehmen“ unterscheiden (vgl. Schütz zitiert nach ebd., S. 483). Der Experte agiert auf einem streng abgegrenzten Gebiet, das durch ein System von

---

<sup>94</sup>In der Methodendiskussion zum Expertenbegriff, ist dieser durch drei Zugänge geprägt: den voluntaristischen, den konstruktivistischen und den wissenssoziologischen (vgl. Bogner/Menz 2005, S. 39 ff.). In der Praxis überwiegt allerdings „eine an den spezifischen Forschungsinteressen ausgerichtete Melange aus unterschiedlichen Begrifflichkeiten“ (ebd., S. 39 f.).

Relevanzen gekennzeichnet ist. Der Experte ist nur auf dem abgegrenzten Gebiet Experte, ansonsten handelt er als Mann auf der Straße oder als gut informierter Bürger. Sprondel erweiterte den Expertenbegriff von Schütz um die Figur des Laiens, der den Kontrast zum Experten verdeutlichen soll. Der Experte verfügt über Sonderwissen, der Laie über Allgemeinwissen. Dabei begrenzt er Sonderwissen auf Wissen, das „sich als sozial institutionalisierte Expertise fassen lässt und das vornehmlich an eine Berufsrolle gebunden ist“ (Meuser/Nagel 1997, S. 485). Diese Bindung an die Berufsrolle dient der Abgrenzung zum Hobbybastler, der zwar auch über Spezialwissen, nicht jedoch über Expertenwissen verfügt, da persönliche Motive irrelevant für das Handeln des Experten in dem abgegrenzten Gebiet sind. Hitzler greift Sprondels Unterscheidung auf und erweitert diese um die Rolle des Spezialisten, dessen Arbeitsgebiet klar vom Vorgesetzten kontrolliert wird und vornehmlich auf Problemlösekompetenzen zielt. Das Arbeitsgebiet des Experten ist dagegen durch relative Autonomie gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 484). Über die Unterscheidung in Experte, Spezialist und Laie hinaus, ist der Begriff des Experten in der wissenssoziologischen Theorietradition nach Meuser/Nagel nicht nur durch die Qualifikation oder Position der Person bestimmt, sondern durch „die Funktion, die eine Person innerhalb eines Sozialsystems erfüllt“ (Meuser/Nagel 1994, S. 180). Das Expertenwissen resultiert aus der Durchführung bzw. Ausübung dieser Funktion und ist demzufolge nur den jeweiligen Funktionsträgern oder ehemaligen Funktionsträgern zugänglich.

Auf der Grundlage dieser Begriffstradition wurde die Auswahl der Experteninterviewpartner und -partnerinnen getroffen. In der vorliegenden Untersuchung wurden Personen als Expertinnen und Experten definiert, die

- im Kontext der Volkshochschule (tätigkeitsintegriert oder additiv) mittels des ProfilPASSes für Erwachsene beratend tätig sind oder waren – also Erfahrung im Bereich der ProfilPASS-Beratung gesammelt hatten, auf die sich ihre Ausführungen im Interview stützen konnten,
- das Zertifikat für ProfilPASS-Beratende erworben haben.

Die Expertinnen und Experten stellten somit selbst die Zielgruppe der Befragung dar und sollten Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld geben. Aufgrund der qualitativen Evaluationsergebnisse, die Hinweise auf heterogene Beratungssettings geben, musste ein Kontext gewählt werden, der es ermöglichte, dieses breite Spektrum



(verschiedene Angebotsformen und Statusgruppen) einzubeziehen. Der institutionelle Kontext der Volkshochschule bietet eine solche empirische Varianz hinsichtlich des Status der Beratenden (Mitarbeitende in Bildungseinrichtungen, freiberuflich oder selbstständig Tätige, Honorarkräfte) und der Angebotsformen (Einzelberatung innerhalb der Volkshochschule oder in einer volkshochschuleigenen Beratungsstelle, Gruppenberatung sowohl in offenen, freiwilligen Kursangeboten als auch integriert in (Zwangs-)Maßnahmen, die durch die Agentur für Arbeit gefördert werden), sodass dieser Kontext ideal für eine derart angelegte Studie ist. Darüber hinaus mussten die beratenden Personen über das Zertifikat zum ProfilPASS-Beratenden verfügen, um zu gewährleisten, dass diese Personen über die formale Zulassung zur Arbeit mit dem ProfilPASS verfügen.

## 5.5 Datenmaterial und Untersuchungsablauf

In der Zeit von September 2008 bis Juni 2009 wurden insgesamt 23 Experteninterviews mit 20 weiblichen und drei männlichen Gesprächspartnerinnen und -partnern geführt. Von den 23 Interviewpartnerinnen bzw. -partnern waren elf Personen fest in der Bildungseinrichtung angestellt und 12 Personen waren als Honorarkräfte, Freiberufler oder Selbstständige tätig. Alle Interviews wurden digital und vollständig aufgezeichnet, sodass diese neben Transkripten auch als digitale Dateien vorliegen. Insgesamt umfasst das Datematerial 19,39 Stunden – die durchschnittliche Interviewdauer liegt dabei bei ca. 52 Minuten.<sup>95</sup> Die Interviews wurden alle durch die Forschende selbst durchgeführt, um einen hohen Normierungsgrad bei der Interviewführung zu erreichen. Sie wurden am jeweiligen Arbeitsplatz (Institution) oder in privaten Büroräumen – meist in den Wohnhäusern – der Interviewpartnerinnen und -partner durchgeführt. Der Interviewort war dabei vom Status und von dem zur Verfügung stehen eines Büroraums in der Institution abhängig. Die Intervieworte verteilen sich auf fünf Bundesländer (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Bayern und Rheinland-Pfalz).

Die Expertinnen und Experten wurden im Vorfeld der Befragung per E-Mail kontaktiert. In dieser E-Mail wurde das Forschungsprojekt und das Erkenntnisinteresse erläutert und um einen möglichen Interviewtermin gebeten. Der Feldzugang erwies

---

<sup>95</sup>Das längste Interview dauerte 109, das kürzeste 19 Minuten.

sich als relativ schwierig, da viele registrierte ProfilPASS-Beratende angaben, zwar zertifiziert zu sein, nicht aber zu praktizieren. Dennoch konnten 23 Interviewpartnerinnen und -partner gewonnen werden, die sich ausreichend Zeit nahmen und offen und ausführlich über ihre ProfilPASS-Beratungspraxis/ihr ProfilPASS-Beratungshandeln berichteten. Vor Beginn der Interviews wurden Nachfragen zum Forschungsprojekt geklärt sowie der Leitfaden erläutert und erneut die Zusicherung zur Anonymisierung gegeben. Im Anschluss an die Interviews wurde ein kurzes Protokoll mit Informationen zur Dauer, Ablauf und Besonderheiten angefertigt.

## 5.6 Aufbereitung und Analyse des empirischen Materials

Die Interviews wurden vollständig mittels der Transkriptionssoftware f4 sowie eines Transkriptionssystems, das nicht die Art der sprachlichen Äußerungen, Gestik und Mimik berücksichtigte, sondern lediglich die Abfolge des Gesagten abbildet, transkribiert. Aufgrund des forschungsleitenden Erkenntnisinteresses, das durchgängig auf den thematischen Inhalt Bezug nimmt, war diese Form der Transkription zielführend.

Die folgenden Transkriptionsregeln fanden dabei Berücksichtigung (vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 27 f.):

1. Es erfolgte eine wörtlich Transkription, bei der keine Zusammenfassungen stattfanden und Dialekte keine Berücksichtigung fanden.
2. Die Sprache wurde nicht geglättet, sodass auch Äußerungen wie ähm, so'n etc. mit transkribiert wurden.
3. Es wurde eine erste Anonymisierung der Daten vorgenommen. Hierzu wurden Namen, Personen und Organisationen sowie Städtenamen, Regionen oder Bundesländer in der Form ersetzt, dass das jeweils anonymisierte Wort in eckigen Klammern einer Kategorie zugeordnet wurde (zum Beispiel: [Stadt]).
4. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), wurden in eckigen Klammern notiert.
5. Absätze der interviewenden Person werden durch „Interviewerin“, die der interviewten Person durch „Person und Nummer des Interviews“, gekennzeichnet.
6. Pausen wurden je nach Länge unterschiedlich in eckigen Klammern festgehalten.

Während der Transkription wurde bereits mit der Anonymisierung der Interviewtranskripte begonnen, die in einem zweiten Schritt an den fertiggestellten Transkripten erneut überprüft wurde, um in einem letzten Schritt die Zitate, die in die Darstellung einfließen, so zu anonymisieren, dass keine Rückschlüsse mehr möglich sind. In den Transkripten wurde auf eine sprachliche Glättung verzichtet, dennoch wurden die veröffentlichten Ausschnitte in der Ergebnisdarstellung sprachlich zu leserfreundlichen Passagen geglättet, ohne dass dabei die textliche Anpassung Inhalte oder Äußerungen verfälschte.

Die Auswertung der aufbereiteten Interviews erfolgte mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse, das heißt es handelt sich um eine qualitative Analyse qualitativer Daten. Obwohl es sich bei Inhaltsanalysen nicht um ein Standardinstrument – ein starres, fixiertes und einheitliches Vorgehen – handelt, sondern die jeweiligen Prozessschritte vielmehr an den Gegenstand, das Material und die Forschungsfrage angepasst werden müssen, garantiert sie ein systematisches, theoriegeleitetes und regelgeleitetes Vorgehen. Das theoriegeleitete Vorgehen wird aufgrund einer inhaltlich begründeten Fragestellung und das regelgeleitete Vorgehen aufgrund der Zerlegbarkeit in einzelne Interpretationsschritte gewährleistet. Die detaillierte Beschreibung der einzelnen Interpretations- oder Prozessschritte ermöglicht in der Folge Nachvollziehbarkeit, Überprüfbarkeit und Übertragbarkeit (vgl. Mayring 2003, S. 12). Darüber hinaus kann für Inhaltsanalysen festgehalten werden, dass sie fixierte Kommunikation zum Gegenstand haben, dass das Kategoriensystem das zentrale Instrument der Analyse darstellt (vgl. ebd., S. 43) und sich das folgende grundsätzliche Ziel formulieren lässt.

„Anders als bei der Einzelfallanalyse geht es nicht darum, den Text als individuell-besonderen Ausdruck seiner allgemeinen Struktur zu behandeln. Das Ziel ist vielmehr, im Vergleich mit den anderen ExpertInnentexten das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“ (Meuser/Nagel 2005, S. 80).

Somit eignete sich die qualitative Inhaltsanalyse in besonderem Maße für das beschriebene Forschungsinteresse sowie das hierfür vorhandenen Material und erfolgte in einem themenzentrierten Zugriff. Im Fokus standen dabei sowohl Ausführungen aller Beratender zu bestimmten Themen als auch die Relationen und Bezüge verschiedener Ausführungen und Äußerungen zu verschiedenen Themen sowie verschiedener Themen untereinander (vgl. Kuckartz 2012, S. 73 f.).

	Thema 1	Thema 2	Thema 3
<b>Person A</b>	Textstellen von Person A zu Thema 1	Textstellen von Person A zu Thema 2	Textstellen von Person A zu Thema 3
<b>Person B</b>	Textstellen von Person B zu Thema 1	Textstellen von Person B zu Thema 2	Textstellen von Person B zu Thema 3
<b>Person C</b>	Textstellen von Person C zu Thema 1	Textstellen von Person C zu Thema 2	Textstellen von Person C zu Thema 3
	Kategorienbasierte Auswertung zu ⇓⇓⇓		
	Thema 1	↔ Thema 2	↔ Thema 3

Tabelle 5.2: Modifizierte Fassung des Modells einer Themenmatrix nach Kuckartz (2012, S. 74)

Die angewandte Inhaltsanalyse umfasste drei Prozess- bzw. Interpretationsschritte, die unterschiedliche Arbeits- bzw. Analyseschritte beinhalteten. Für die Durchführung der Inhaltsanalyse wurde MAXQDA, eine professionelle QDA-Software für qualitative Daten, verwendet.

Im ersten Prozessschritt erfolgt die Erstellung eines Kategoriensystems, da dieses in qualitativen Inhaltsanalysen das zentrale Instrument der Analyse darstellt (vgl. Mayring 2003, S. 43). Grundsätzlich lassen sich drei Vorgehensweisen zur Gewinnung von Kategorien unterscheiden (vgl. Kuckartz 2010, S. 60 ff.):

1. deduktive Vorgehensweise, das heißt, die Kategorien werden auf der Grundlage von Theorien oder Hypothesen im Vorfeld festgelegt
2. induktive Vorgehensweise, das heißt, die Kategorien werden ausschließlich entlang des empirischen Materials gebildet
3. deduktiv-induktives Vorgehen (Mischform), die Kategorien werden sowohl auf der Grundlage von Theorien und Hypothesen als auch entlang des empirischen Materials gebildet

In der vorliegenden Untersuchung wurde ein deduktiv-induktives Vorgehen gewählt, wie es für Inhaltsanalysen „charakteristisch“ ist (vgl. Kuckartz 2012, S. 69). Zunächst wurden auf der Grundlage des Leitfadens Kategorien gebildet. Hierfür wurden die

Erzählimpulse in Oberkategorien und die Nachfragen in Subkategorien überführt. Somit umfasste das zunächst deduktiv erstellte Kategoriensystem drei Oberkategorien, die jeweils eine unterschiedliche Anzahl an Subkategorien zusammenfassten. Durch den sich anschließenden Materialdurchlauf wurden relevante Textstellen den deduktiv (auf der Grundlage des Leitfadens) gebildeten Kategorien zugeordnet sowie induktiv gewonnene Kategorien mit entsprechenden Textstellen ergänzt. Die Entwicklung der Kategorien folgte einer doppelten Blickrichtung, indem zum einen von der Kategorie auf die Stelle im Text und zum anderen ausgehend von der Textstelle am Material, Konzepte und Kategorien entwickelt wurden (vgl. Kuckartz 2012, S. 48). Ergebnis des ersten Prozessschritts war ein vorläufiges Kategoriensystem mit der Zuordnung entsprechender Textstellen, das sich sowohl aus deduktiv als auch induktiv gewonnenen inhaltlichen Kategorien sowie Faktenkategorien zusammensetzte (vgl. Kuckartz 2010, S. 61).

Der zweite Prozessschritt setzte mit einem erneuten Materialdurchlauf ein, da die Ergänzung von Kategorien einen solchen erforderte. Zunächst wurde demnach das gesamte Material einer erneuten Analyse unterzogen und relevante Textstellen den jeweiligen Kategorien und Subkategorien zugeordnet. Danach wurden die Kategorien mit den jeweiligen Textstellenzuordnungen analysiert und auf der Grundlage dieser zusammengefasst oder weiter ausdifferenziert sowie entsprechende Definitionen für die Kategorien mit Ankerbeispielen und Kodierregeln festgelegt. Folgende Kodierregeln nach Kuckartz et al. (2008, S. 39) wurden berücksichtigt:

- „Es werden Sinneinheiten codiert, aber mindestens ein Satz, am besten ein Absatz, bei Bedarf mehrere Absätze und die einleitende [oder zwischengeschobene] Interviewer-Frage.
- Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevante Information herum mitkodiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich ist.“

Kategorie	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Keine beraterische Vorqualifizierung	Hier wurden Aussagen und Textpassagen kodiert, die Aufschluss darüber gaben, dass keine Vorqualifizierung im Bereich der Beratung vorliegt.	„Keine, keine. Ich bin reingerutscht in die Dozententätigkeit an der Volkshochschule über Office Paket, EDV Kurse und habe dann im Laufe der Zeit festgestellt, dass ich sag mal Interesse habe an mehr außer diesen Dingen und bin da dann dazu gekommen“ (Interview 23, Absatz 8).
Phasen	Neben den Beschreibungen des Vorgehens in der ProfilPASS-Beratung, die einzelnen Phasen zugeordnet werden können, werden hier Methoden/Techniken kodiert, wenn diese explizit den Phasen zugeordnet werden können. Ist dies nicht der Fall, werden diese unter Methoden/Techniken kodiert.	„Also ich denke die Einstiegssituation, wie ich's auch geschildert habe, nämlich erstmal jemanden an diese Art der Erarbeitung heranzuführen, die unterscheidet sich jetzt nicht wesentlich, ja. Da kann jemand in der ersten Sitzung mal mehr Fragen stellen, mal weniger Fragen stellen, da kann jemand sagen woah toll, das ist glaub ich genau das Richtige für mich und jemand anderes sagt naja, ich probier's mal aus, ich weiß noch nicht so ganz genau ob ich damit klar komme. Also so Varianten gibt es dann dadrinnen aber das Heranführen oder auch als ersten Schritt immer dieses mein Leben, ein Überblick zu machen, das ist schon eine Phase, die gestaltet sich in etwa gleich und die Bilanzierung am Ende geht in eine ähnliche Richtung“ (Interview 20, Absatz 52).
Methoden	Neben den in den Beschreibungen zu den Phasen enthaltenen Methoden und Techniken, werden hier ebenfalls solche Aussagen kodiert, in denen die genannten Methoden und Techniken nicht den Phasen zugeordnet werden können. Sie werden als unspezifische Sammlung ebenfalls unter diesem Code aufgenommen, sodass am Schluss die Gesamtheit aller eingesetzten Methoden und Techniken betrachtet und analysiert werden kann.	„Also dann mache ich meistens so kleinere Übungen, so Sachen wie zum Beispiel diesen Fragebogen zu Persönlichkeitsmerkmalen, also sollen sich selber einschätzen, bin ich ordentlich, unordentlich, pünktlich, sozial was auch immer, es gibt da so vorgegebene Persönlichkeitsfragebogen“ (Interview 16, Absatz 46).

Tabelle 5.3: Kategorien

Am Ende dieses Analyseschritts lag ein ausdifferenziertes Kategoriensystem mit definierten Kategorien vor. Es handelte sich bei diesem Schritt um die Verdichtung des Materials in Bezug auf Themenbereiche, sowie um ein Ordnen und Systematisieren zu abstrakteren Kategorien mit spezifischen Ausprägungen und Dimensionalisierungen.

In einem weiteren Schritt erfolgte ein erneuter Materialdurchlauf, in dem eine Überprüfung der richtigen Zuordnung der Textstellen zu den definierten, abstrakten Kategorien vorgenommen wurde. Darüber hinaus wurden die verschiedenen Kategorien auf Interdependenzen, Relationen und Bezüge untereinander untersucht und entsprechende Wechselwirkungen analysiert. Hierfür wurden standardisierte Informationen wie etwa die Kategorie *beraterische Vorqualifizierung* als Variablen in MAXQDA aufgenommen und qualitativ-quantifizierende Übersichts- bzw. Kreuztabellen erstellt (vgl. Grunenberg/Kuckartz 2010, S.490 f.). Nach diesem dritten Interpretationsschritt war das vorliegende empirische Material vollständig ausgewertet und wurde in der folgenden Ergebnisdarstellung entsprechend der Kategorien aufbereitet.

Aufgrund der Erhebungsmethode können in der Ergebnisdarstellung lediglich Aussagen getroffen werden, wie die Beratenden ihr Beratungshandeln beschreiben. Es handelt sich demnach um deren subjektive Sichtweise auf das Beratungsgeschehen. Es ist aufgrund dieses Erhebungsartefakts nicht möglich das faktische Beratungshandeln – so wie es sich in der Interaktion zwischen Beratendem und Ratsuchendem vollzieht – zu rekonstruieren. Gleichwohl diese Tatsache dazu führt, dass bei der Darstellung der Ergebnisse entsprechende sprachliche Formulierungen gewählt werden müssten, wird für die Ergebnisaufbereitung auf diese besondere sprachliche Kennzeichnung aufgrund der besseren Lesbarkeit verzichtet. Deshalb muss dieser Tatbestand bei der Interpretation und der Rezeption der empirischen Ergebnisse berücksichtigt werden.

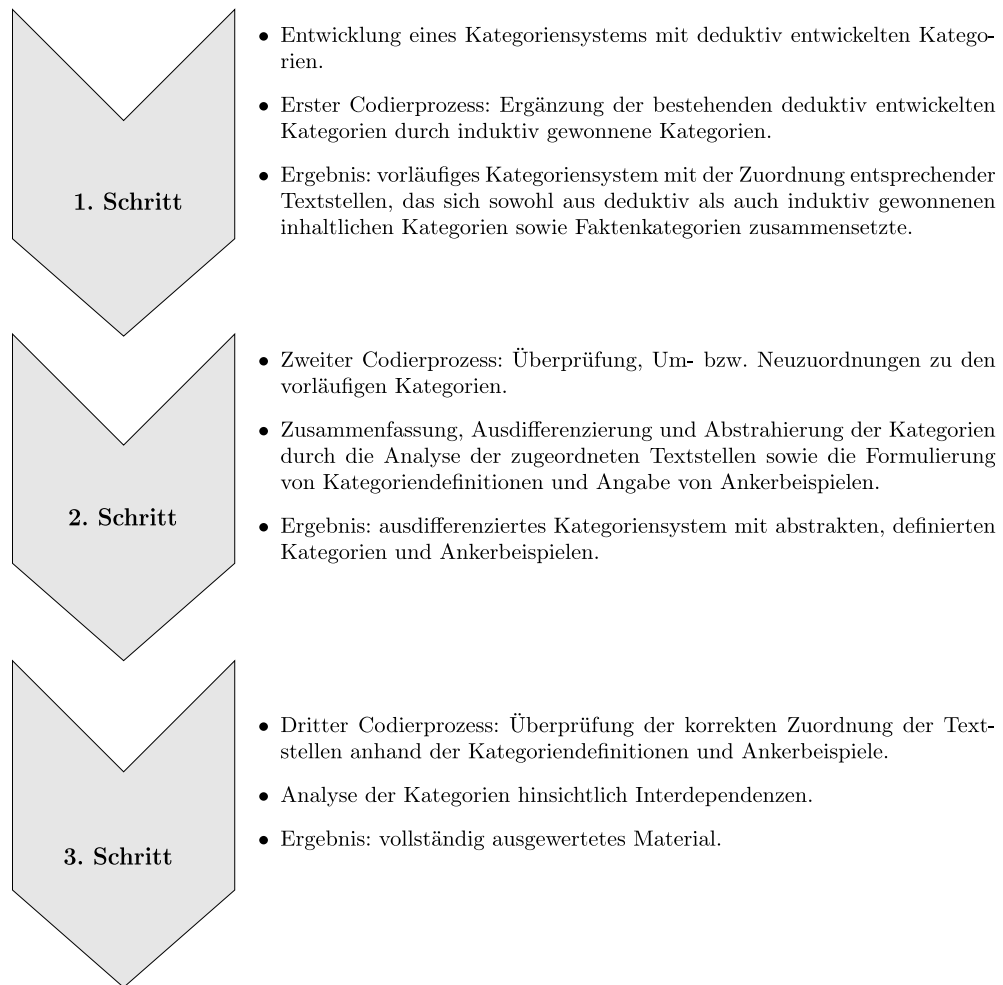


Abbildung 5.1: Analyseablauf



## 6 Das ProfilPASS-Beratungshandeln aus Sicht der Beratenden

### 6.1 Qualifikation und Angebotsformen

Die beiden im Folgenden dargestellten Kategorien *Qualifikationsprofil der Beratenden* und *Angebotsformen der ProfilPASS-Beratung* stellen den Ausgangspunkt für die im Anschluss dargestellten Ergebnisse der empirischen Untersuchung dar. Sie dienen sowohl einem informativen Zweck als auch als Bezugskategorien für die gesamte Auswertung.

#### 6.1.1 Das Qualifikationsprofil der Beratenden

Das Qualifikationsprofil der Beratenden zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der 23 Befragten (18) einen Studienabschluss in verschiedenen Studienfächern vorweisen kann. Weitere fünf Personen haben Ausbildungen absolviert. Von den Personen mit Studienabschluss haben 13 Personen einen pädagogischen Studiengang mit verschiedenen Schwerpunkten an Universität bzw. Fachhochschule oder ein Lehramtsstudium abgeschlossen. Andere absolvierte Studiengänge sind: Betriebswirtschaftslehre (3), Psychologie (1), Germanistik in Kombination mit einem weiteren Fach (2).<sup>96</sup>

Darüber hinaus geben acht Beratende an, eine Zusatzausbildung oder eine abschlussbezogene Weiterbildung absolviert zu haben, die nicht dem Bereich Beratung zuzuordnen ist. Es handelt sich hierbei um Zusatzausbildungen bzw. Weiterbildungen im Bereich Sozialmanagement, interkulturelles Management, Personalrecruiting, Training und Moderation, Management sowie Weiterbildungen, die mit dem jeweiligen Beruf in Zusammenhang stehen.

Im Laufe ihres beruflichen Werdegangs waren die ProfilPASS-Beratenden sowohl in pädagogischen als auch in nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern tätig. Erstere können

---

<sup>96</sup>Da es ebenfalls Personen mit mehreren Studienabschlüssen gibt, kommt es hier zu Doppelnennungen.

weiter in sozialpädagogische Arbeitsfelder, Arbeitsfelder im Bereich (Erwachsenen-) Bildung sowie Beratungsfelder unterschieden werden. Die Angaben zu den ausgeübten sozialpädagogischen Arbeitsfeldern umfassen dabei vor allem verschiedene Formen betreuender Tätigkeiten, Jugendamtsarbeit und Tätigkeiten im Bereich der Familienhilfe. In der (Erwachsenen-)Bildung ist ein deutlicher Schwerpunkt bei lehrenden, dozierenden, unterrichtenden und schulenden Tätigkeiten festzustellen. Dabei sind diese Tätigkeiten institutionell sehr unterschiedlich verortet und wurden darüber hinaus in unterschiedlichen Anstellungsverhältnissen sowie Funktionen durchgeführt. Sie reichen von der klassischen Volkshochschul-Kursleitertätigkeit über Bildungsarbeit in Justizvollzugsanstalten bis hin zu Mitarbeiterschulungen in verschiedenen Branchen und Schulungen für Auszubildende in verschiedenen Ausbildungsgängen. Darüber hinaus werden universitäre und außeruniversitäre Projektstätigkeiten, Tätigkeiten im Bereich der Personalentwicklung und des Qualitätsmanagements, Maßnahmebetreuungen sowie Leitungstätigkeiten in Bildungseinrichtungen angegeben.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass es sich bei den befragten Beratenden mit Blick auf die grundständige Qualifikation (Studienabschluss) um gut qualifizierte Personen mit vielfältigen Erfahrungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern handelt. Hinsichtlich der beraterischen Qualifizierung und der Erfahrungen in diesem Bereich zeigt sich bei den Beratenden jedoch ein heterogenes Bild.

### 6.1.2 Die beraterische Vorqualifizierung der Beratenden

Hinsichtlich der beraterischen Vorqualifizierung können anhand der Interviews drei Qualifizierungsgrade der Beratenden unterschieden werden:<sup>97</sup>.

1. Personen mit ausschließlich praktischen Erfahrungen, die (gegebenenfalls) angereichert sind mit Kurzzeitfortbildungen, die außerhalb des Beratungsbereichs – im erwachsenenpädagogischen Bereich – liegen (4)
2. Personen mit umfassenderen, abschlussbezogenen Fort- und Weiterbildungen im Bereich (Bildungs-)Beratung, Kompetenzentwicklung oder Supervision (10)

---

<sup>97</sup>Dabei wurden die Beratenden derjenigen Kategorie zugeordnet, die dem jeweiligen höchsten Qualifikationsgrad entspricht. Das heißt, dass Personen die grundständig qualifiziert sind nur dieser Kategorie zugeordnet wurden, da diese dem höchsten Abschluss entspricht.

3. Personen mit grundständigen, anerkannten, zertifizierten Ausbildungen im Bereich Beratung, Supervision und Therapie (9)

Der Personenkreis mit ausschließlich praktischen Erfahrungen (1) setzt sich aus Personen zusammen, die oftmals aus anderen beruflichen Bereichen stammen und in die Volkshochschularbeit quereingestiegen sind. Dabei handelt es sich neben der Mehrheit der fachfremden – nicht pädagogisch – Qualifizierten ebenfalls um pädagogisch qualifizierte Personen, die wiederum ihrerseits fachfremden Tätigkeiten nachgingen. Es zeigt sich jedoch deutlich, dass diese Personen vor ihrer Tätigkeit in der ProfilPASS-Beratung niemals beraterisch tätig waren. Das heißt, dass die Personen dieser Gruppe weder eine beraterische Vorqualifizierung noch beraterische Vorerfahrungen in Beratungsfeldern nachweisen können.

Personen mit umfassenderen, abschlussbezogenen Fort- und Weiterbildungen (2) können sowohl pädagogische als auch anderweitige Studiengänge bzw. Ausbildungen vorweisen. Allerdings ist hier festzustellen, dass pädagogisch Qualifizierte den größeren Anteil stellen. Die Beratenden sind durch verschiedene Fort- und Weiterbildungsangebote beraterisch vorqualifiziert:<sup>98</sup>

- Das Fortbildungsangebot des Verbund regionaler Qualifizierungszentren „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ (4)
- Fort- und Weiterbildungen im Bereich der klienten- und gesprächsorientierten Gesprächsführung (5)
- Fort- und Weiterbildungen im Bereich NLP mit Beratungsbestandteilen (3)
- Fortbildung im Bereich der Mediation bzw. zur Analyse des Persönlichkeitsinventars (2)

Bei diesem Personenkreis zeigt sich darüber hinaus, dass die große Mehrheit Erfahrungen hinsichtlich bereits praktizierter Beratungstätigkeiten in unterschiedlichen Feldern aufweisen kann. Dabei sind vornehmlich solche Tätigkeiten festzustellen, die Feldern der personenbezogenen Beratung und des Individualcoachings zugeordnet werden können. Hier sind weiterhin Tätigkeiten zu unterscheiden, deren genuiner Bestandteil Beratung ist, und Tätigkeiten, bei denen Beratungsanteile in andere

---

<sup>98</sup>Hier kommt es aufgrund von Mehrfachqualifizierungen zu Doppelnennungen.

pädagogische Tätigkeiten integriert sind. Während es sich bei den Tätigkeiten in der Arbeitsvermittlung oder in Qualifizierungsmaßnahmen mit Abschlussbezug, im Bereich von Trainings und Schulungen sowie Lehrertätigkeiten im 2. Bildungsweg um solche handelt, bei denen Beratung in eine pädagogische Tätigkeit integriert ist, handelt es sich bei den ausschließlich beratenden Tätigkeiten um Positionen in Beratungsstellen. Dabei handelt es sich um Bildungsberatungsstellen, deren Arbeit „ziemlich vielschichtig [ist]“ (Interview 15, Absatz 8, [Anm. d. Verf.]).

„Also das eine ist natürlich, dass ich sowohl selber sehr sehr viel Informationen im Bereich berufliche Bildung, Weiterbildung irgendwie sammeln muss, sortieren muss oder so was, ja. Zu mir kommen auch wirklich Leute auch von allen Qualifikationsniveaus, also das heißt, von Menschen, die überhaupt keinen Abschluss haben, noch nicht mal einen Schulabschluss, bis halt zu Akademikern oder jetzt in der Krise auch Investmentbanker, ja“ (Interview 15, Absatz 8).

Zusammenfassend lässt sich für die Personen dieser Gruppe festhalten, dass diese bereits im Vorfeld ihrer ProfilPASS-Beratendentätigkeit über umfassendere, abschlussbezogene Fort- und Weiterbildungen verfügen und darüber hinaus die große Mehrheit bereits Beratungserfahrungen im pädagogischen Bereich vorweisen kann.

Die Beratenden mit grundständigen Qualifikationen (3) sind ebenfalls pädagogisch bzw. durch einen anderweitigen Studiengang qualifiziert. Allerdings weist diese Gruppe den größten Anteil an pädagogisch Qualifizierten auf. Darüber hinaus haben sie mindestens eine grundständige Ausbildung in den folgenden Bereichen absolviert:<sup>99</sup>

- Coaching (3)
- Mediation (2)
- Supervision (2)
- Organisationsberatung (1)
- Themenzentrierte Interaktion (1)
- Karriereberatung (1)
- Focusing (1)

---

<sup>99</sup>Hier kommt es aufgrund von Mehrfachqualifizierungen ebenfalls zu Doppelnennungen.

- systemische Beratung (1)
- Gesprächstherapie (1)

Analog der verschiedenen Beratungsausbildungen lässt sich für die Personen dieser Gruppe festhalten, dass sie bereits vielfältige Beratungserfahrungen durch Tätigkeiten in verschiedenen Beratungsfeldern nachweisen können. Dabei sind die Beratungsfelder deutlich breiter gestreut als dies bei den Personen der Gruppe 2 der Fall ist. Neben langjährigen Supervisions-, Coaching- und Beratungstätigkeiten in unterschiedlichen Feldern sind hier vor allem Tätigkeiten in der Organisationsberatung und Projektberatung zu nennen. Darüber hinaus sind einige Beratende bereits selbst dozierend in Beratungslehrgängen und -ausbildungen tätig. Häufig wurden die Beratungstätigkeiten in Selbstständigkeit oder in Leitungsfunktionen durchgeführt.

Es handelt sich bei diesem Personenkreis also um beraterisch gut qualifizierte Personen mit vielfältigen Beratungserfahrungen, die die ProfilPASS-Beratung als einen weiteren Baustein in ihr Beratungshandeln aufgenommen haben.

Für die drei beraterischen Qualifizierungsgrade lässt sich feststellen, dass der Anteil pädagogisch qualifizierter Personen mit steigendem beraterischen Qualifizierungsgrad zunimmt. Während der Anteil pädagogisch Qualifizierter bei den nicht-beraterisch Qualifizierten 25 % beträgt, steigt dieser Anteil bei den Personen mit umfassenderen, abschlussbezogenen Fort- und Weiterbildungen bereits auf 50 % an. Bei den Personen mit grundständigen, anerkannten, zertifizierten Ausbildungen im Bereiche Beratung, Supervision und Therapie liegt der Anteil bereits bei 66 %. Pädagogisch qualifizierte Personen sind demnach in der Tendenz besser beraterisch vorqualifiziert als Personen mit Vorbildungen in anderen Bereichen.<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup>Der Anteil pädagogisch qualifizierter Personen am Gesamtsample beträgt 57 %, sodass hier nur von einer Tendenz gesprochen werden kann.

### 6.1.3 Angebotsformen

Bei den Angebotsformen lassen sich ebenfalls drei Varianten feststellen, die zum Teil weiter ausdifferenziert werden müssen:

1. Einzelberatung
2. Gruppenberatung
3. Mischformen

Die Einzelberatung (1) wird von 11 Beratenden praktiziert, die bei Bildungsberatungsstellen oder bei Volkshochschulen als speziell für Beratung Beschäftigte angestellt sind. Darüber hinaus wird die ProfilPASS-Einzelberatung von freiberuflich tätigen Personen angeboten und durchgeführt. Es handelt sich also um Angebote von Bildungsberatungsstellen oder von einzelnen Personen, die sowohl innerhalb als auch außerhalb von institutionellen Kontexten tätig sind. Die Angebote werden durch verschiedene Medien (Homepage, Programmheft etc.) beworben. Sie sind durch „klassische Einzelberatung“ (Interview 02, Absatz 8) gekennzeichnet, die auf Freiwilligkeit beruhen und für die sich die Ratsuchenden aktiv und aus eigener Motivation heraus anmelden müssen. Dabei lassen sich in der Regel zwei Zugangsmöglichkeiten unterscheiden:

„Also es gibt zwei Zugangsmöglichkeiten, das eine ist wir haben den ProfilPASS auf der Internetseite stehen, [...] und es gibt etliche Personen, die finden das einfach dann und rufen an und sagen ich hab gesehen sie bieten sowas an das würde mich interessieren. Das ist die eine Möglichkeit. Die zweite Möglichkeit ist jemand kommt zu uns, möchte eine sag ich jetzt mal in Anführungszeichen ganz normale Beratung haben und wir stellen in der Beratung fest, dass die Fähigkeit, die Kompetenzen zu benennen sehr verschwommen nur vorhanden ist, eher an der Oberfläche und bieten dann die Möglichkeit an, beschreiben das ein bisschen, was der ProfilPASS ist und fragen nach, ob jemand Interesse dran hätte (Interview 20, Absatz 18).

Bei der ProfilPASS-Beratung arbeiten die Beratenden mit der Vergabe von festen Terminen. Für die Beratungen stehen dabei eigens für diese vorgesehene Beratungsräume oder Büroräume zur Verfügung, die eine entsprechende Beratungskommunikation unterstützen. Dabei variieren die Angaben der Anzahl der Sitzungen zwischen drei und sechs Sitzungen. Die Länge der ProfilPASS-Beratung hängt dabei vor allem von den individuellen Voraussetzungen des Ratsuchenden ab.

„Also ich kann durchaus sagen ich kann fünf oder sechs Einzeltermine oder so was also auch vergeben. Wobei ich da schon auch so ein bisschen gucke ich sag mal was die Person auch für'n persönlichen und intellektuellen Hintergrund hat, ja. Also wenn des jetzt jemand ist, der beispielsweise also selber Akademiker oder beziehungsweise Akademikerin ist, eine sehr gute Ausbildung hat und ich des in dem Gespräch so einschätze, dass die dass die Person eigentlich gut in der Lage ist also auch viele Dinge alleine erstmal zu bearbeiten oder so. Da sag ich dann auch erstmal vielleicht unter Umständen also drei Termine oder so was, ja. Also wenn's sich dann ergibt und es muss noch ein Vierter sein sag also dann ist das auch kein Thema, aber da guck ich auch schon so ein bisschen also so wie, wie also wie die Einschätzung sowohl von der Person sind als auch meine, was also so die Möglichkeiten der Bearbeitungen auch angeht, ja (Interview 15, Absatz 16).

Die Kosten für die ProfilPASS-Beratung reichen von kompletter Kostenfreiheit über Kostenfreiheit für die Beratung bei Übernahme der Kosten für den ProfilPASS bis hin zu kostenpflichtigen Angeboten. Während vor allem die Beratungsstellen kostenfreie oder weitgehend kostenfreie Angebote machen können, sind die kostenpflichtigen Angebote vor allem bei freiberuflich Tätigen zu finden. Darüber hinaus finden kostenpflichtige Angebote ebenfalls in Volkshochschulen statt, in denen speziell für diese Angebote beratendes Personal abgestellt ist. Das (weitgehend) kostenfreie Angebot der Beratungsstellen resultiert daraus, dass die Bildungsberatungsarbeit dieser ohnehin durch Dritte (Städte, Projektmittel etc.) finanziert wird.

„Ganz einfach, weil wir gesagt haben wir machen Weiterbildungsberatung, ProfilPASS ist Teil dieser Weiterbildungsberatung, also unsere Weiterbildungsberatung ist kostenlos, also kostet der ProfilPASS auch nichts außer das Geld für den Ordner, was die Frauen eben investiert haben“ (Interview 17, Absatz 12).

Hinsichtlich der Zielgruppen lässt sich festhalten, dass es sich bei der Einzelberatung um Angebote handelt, die sich an alle Interessierten richten und somit offen für alle Zielgruppen sind. Diese Tatsache liegt nicht zuletzt darin begründet, dass es sich um offen ausgeschriebene Angebote handelt. Die Zielsetzung der ProfilPASS-Beratung ist dabei unterschiedlich. Im Fokus steht allerdings, dass die Ratsuchenden sich ihrer Stärken bewusst werden, den eigenen Stand ihrer Entwicklung einschätzen lernen und sich bezüglich ihrer zukünftigen Zielsetzungen klar werden.

„Meine Zielsetzung ist dabei, dass ich die Person als Mensch stärke. Ich halt es nur für ein gutes Instrument, damit man herausfindet: ja wo stehe ich? Und aus diesem Stand heraus, aus diesem Wissen heraus da dann auch die

Zukunft zu planen. Eben aus der Erfahrung der Vergangenheit da meine weiteren Lebensschritte dann zu planen und mir überhaupt auch bewusst zu werden, was will ich noch genau. Was kann ich noch erreichen? Wie viel davon trau ich mir zu? Was ist realistisch und da doch zu einer ja guten Selbsteinschätzung zu kommen“ (Interview 07, Absatz 30).

Bei der Gruppenberatung (2) sind zwei Formen zu unterscheiden:

- Offene ProfilPASS-Kursangebote
- Verpflichtende Maßnahmen, in die der ProfilPASS als ein Bestandteil integriert wird

Die freiwilligen Gruppenangebote werden von sechs Beratenden praktiziert. Diese Form der Gruppenberatung wird offen in den Programmheften der Volkshochschulen ausgeschrieben und ist ein klassisches Kursangebot, dessen inhaltlicher Schwerpunkt die ProfilPASS-Bearbeitung darstellt. Die Angebote sind dabei in der Regel auf eine bestimmte Zielgruppe zugeschnitten. Für die hier vorliegende empirische Untersuchung kann festgehalten werden, dass es spezielle Angebote für Männer, Frauen und Berufsrückkehrerinnen gab. Für das Angebot für Berufsrückkehrerinnen muss ergänzend festgehalten werden, dass es sich hier um eine freiwillige Qualifizierungsmaßnahme im Bereich Buchführung handelt, in die der ProfilPASS integriert wurde. Während die klassischen Kursangebote zu festgelegten Terminen mit regelmäßigen Abständen stattfanden, wurde die ProfilPASS-Beratung zu Beginn der Qualifizierungsmaßnahme en Block durchgeführt.

„Also ich hab ihn eine Woche eingesetzt, ich finde, dass bei den Berufsrückkehrerinnen die haben ja immer nur vier Stunden Unterricht ne und da find ich den in einer Woche ein bisschen knapp, weil mir das ja ich hatte ja nur zwanzig Stunden“ (Interview 22, Absatz 12).

Die klassischen ProfilPASS-Kursangebote umfassen drei bis vier Sitzungen mit etwa 2-3 Zeitstunden.

„Ja da ist es so abgelaufen, dass wir eben uns jeden Freitag getroffen haben von siebzehn bis zwanzig Uhr. Also drei Stunden und das viermal, ne“ (Interview 14, Absatz 26).

Insgesamt sind sich die Beratenden dieser Angebotsform einig, dass der von ihnen angesetzte Zeitrahmen nicht ausreichend für die ProfilPASS-Bearbeitung ist, sondern



dass es hier mehr Termine bedarf. Zwischen den Terminen lassen die Beratenden zeitliche Abstände (eine oder mehrere Wochen), die eine eigenständige Vorbereitung bestimmter Arbeitsschritte in Heimarbeit ermöglichen. Die Konzepte der Gruppenberatung sind dabei dynamisch, sodass diese auf der Basis gemachter Erfahrungen immer weiter modifiziert bzw. entwickelt werden.

„Wir haben es jetzt schon modifiziert. Wir haben die Termine zum einen um diesen vierten Termin erweitert, den wir ja das letzte Mal quasi auf Wunsch mit dazu genommen hatten. Auf Wunsch der Teilnehmer, weil wir eben diese, diese Ziele in diesen drei Terminen einfach nicht mehr unterbekommen haben, weil es ist doch sehr arbeitsintensiv. Das konnte man vorher auch nicht so wissen, oder nicht so abschätzen. Wir haben jetzt also das modifiziert und haben grundsätzlich den vierten Termin schon mal reingenommen. Wir haben auch Leerraum dazwischen gelassen, zwischen den Terminen. Das hatten wir beim letzten Mal nicht, da lief der also wöchentlich, im Wochenrhythmus und das war nicht zu schaffen“ (Interview 1, Absatz 60).

Die Angebote der ProfilPASS-Gruppenberatung finden in Kursräumen der jeweiligen Volkshochschulen statt bzw. Kursräumen, die durch diese genutzt werden. Die Kosten für solche Angebote orientieren sich an der Preisstaffelung anderer Kurse, sodass ebenfalls ermäßigte Kursgebühren möglich sind. Zielsetzung des Einsatzes ist es, die Ratsuchenden zu stärken, indem man ihnen eine Bewusstwerdung der eigenen Kompetenzen ermöglicht. Darüber hinaus soll die ProfilPASS-Gruppenberatung zur persönlichen Zufriedenheit der Teilnehmenden führen und kann gegebenenfalls eine Grundlage für weitere Bildungsberatungen sein.

In verpflichtende Maßnahmen, die von Kreisjobcentern, kommunalen Vermittlungsstellen etc. finanziert werden, wird die ProfilPASS-Beratung in diese integriert. Der zeitliche Umfang der Maßnahmen variiert von vier Wochen bis zu neun Monaten und besteht meist aus verschiedenen Bestandteilen oder festgelegten Modulen, von denen die ProfilPASS-Beratung ein Baustein ist. Die verpflichteten Teilnehmenden sind Bezieher von Transferleistungen (Hartz IV). Allerdings sind die Maßnahmen darüber hinaus speziell auf bestimmte Personen dieser Gruppe zugeschnitten:

- Langzeitarbeitslose/Arbeitssuchende Menschen mit multiplen Vermittlungshemmnissen
- Langzeitarbeitslose/Arbeitssuchende Menschen über 50 Jahre
- Berufsrückkehrerinnen mit multiplen Vermittlungshemmnissen

Ziel der Maßnahmen ist es, die teilnehmenden Personen wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Die ProfilPASS-Bearbeitung bzw. -beratung findet dabei im ersten Teil der Maßnahmen statt und dient der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und somit der Sichtbarmachung und Bewusstwerdung eigener Stärken und Kompetenzen. Darüber hinaus dienen die Ergebnisse den Ratsuchenden dazu, neue Perspektiven bzw. Alternativen zu entwickeln.

„Sich selbst im Klaren darüber zu werden, in welcher Situation man steckt, seine eigenen Fähigkeiten, Stärken, Schwächen zu erkennen und sich dessen bewusst zu werden, weil man sich mit sich selbst beschäftigt, mit seinem Leben bisher und mit seinen Wünschen, die man eben für die Zukunft haben wird“ (Interview 23, Absatz 18).

Die Ergebnisse der ProfilPASS-Beratung werden häufig im weiteren Verlauf der Maßnahmen erneut aufgegriffen und für andere Bereiche wie zum Beispiel für die Erstellung von Bewerbungsunterlagen sowie bei Simulationen von Bewerbungsgesprächen nutzbar gemacht. Die Durchführung der ProfilPASS-Beratung erfolgt dabei in Unterrichtsräumen, Sitzungssälen und Räumlichkeiten des jeweiligen Financiers.

Die beiden Formen der Gruppenberatung unterscheiden sich grundsätzlich voneinander. Während es sich bei den offenen ProfilPASS-Kursangeboten um ein freiwilliges Setting handelt, das in der Regel als klassisches Kursangebot konzeptioniert ist, sind die verpflichtenden Maßnahmen durch Zwangsteilnahme, Integration in eine längerfristige Maßnahme und somit der ProfilPASS-Bearbeitung bzw. -beratung en Block gekennzeichnet. Aufgrund dieser unterschiedlichen Formen variieren ebenfalls die Zielgruppen.

Die Mischformen (3) zeichnen sich durch Konzeptionen aus, die Gruppenberatungen mit Einzelberatungen verbinden. Dabei werden sowohl klassische Kursangebote als auch verpflichtende Maßnahmen, in die der ProfilPASS als ein Bestandteil integriert wird, mit Einzelberatungen kombiniert. Mehrheitlich ist diese Angebotsform jedoch in verpflichtenden Maßnahmen zu finden. Insgesamt wird diese Form lediglich von vier Beratenden praktiziert. Die Einzelberatungen werden dabei auf unterschiedliche Art und Weise in das Gruppenkonzept integriert. Neben dem Angebot Einzelberatungen jederzeit nachzufragen, legen andere Konzeptionen Bearbeitungsschritte (Kompetenzbilanzierung) fest, die in Einzelberatungen durchgeführt werden.

#### 6.1.4 Der Zusammenhang zwischen beraterischer Vorqualifizierung und Angebotsform

Der Zusammenhang zwischen beraterischer Vorqualifizierung und Angebotsform ist deutlich feststellbar. Für die Einzelberatung, die von elf Beratenden durchgeführt wird, ist zu vermerken, dass sechs Personen den höchsten und fünf Personen den mittleren beraterischen Qualifizierungsgrad aufweisen. Demnach führt keine Person Einzelberatungen durch, die keine beraterische Vorqualifizierung aufweisen kann. Von den 13 Beratenden, die Gruppenberatungen durchführen, sind vier grundständig, fünf kurzzeitig und vier Personen nicht qualifiziert. Die Mischformen werden von drei Personen mit umfassenderen, abschlussbezogenen Fort- und Weiterbildungen und von einer nicht qualifizierten Person durchgeführt.

Angebotsform/beraterische Qualifikation	Grundständige Qualifikation	Kurzzeit-Qualifizierung	Keine Qualifikation
Einzelberatung	6	5	0
Gruppenberatung	4	5	4
Mischformen	0	3	1

Tabelle 6.1: Kreuztabelle: Angebotsform/beraterische Qualifikation

Insgesamt zeigt sich also, dass diejenigen, die beraterisch höher qualifiziert sind, eher Einzelberatungen und Personen ohne beraterische Vorqualifizierung eher Gruppenangebote durchführen. Personen mit mittlerem Qualifizierungsgrad sind in beiden Bereichen vertreten. Dieser Zusammenhang spielt auch für die im folgenden aufbereiteten Ergebnisse eine wichtige Rolle, die an den entsprechenden Stellen ausführlich dargelegt wird.

## 6.2 Beratungsverläufe

Bei den Beratungsverlaufsbeschreibungen der Beratenden kann eine Einteilung in Anfangs-, Verlaufs- und Endphase vorgenommen werden. Dabei ist diese Einteilung analytisch zu verstehen. In der ProfilPASS-Praxis sind die Übergänge fließend. Weiterhin müssen Einzel- und Gruppenberatungsverläufe unterschieden werden, da sich die Inhalte, Methoden und Gestaltungsmerkmale bei den verschiedenen Formen unterscheiden. Die folgende Darstellung beschreibt die beiden unterschiedlichen Formen (Einzel- und Gruppenberatung), indem jede der drei Phasen für die jeweilige Form detailliert ausgeführt wird.

### 6.2.1 Einzelberatungsverläufe

Die verschiedenen Phasen der ProfilPASS-Einzelberatung sind durch je spezifische Beratungsinhalte und in der Folge durch unterschiedliche Rollen und Funktionen sowie einen situationsadäquaten Methodeneinsatz gekennzeichnet.

#### 6.2.1.1 Anfangsphase

Die Anfangsphase der ProfilPASS-Einzelberatung ist vor allem durch eine Clearingphase bzw. Klärungssituation gekennzeichnet. Inhaltlich fokussiert sie eine Klärung der Motive und Zielsetzungen der Ratsuchenden, die eng mit der Klärung des Beraterauftrags und der Rolle der Beratenden im Beratungsprozess zusammenhängt. Diese Phase ist stark durch den Einsatz von Gesprächs- und Fragetechniken gekennzeichnet, die in systematischer und vorbereitender Art und Weise die benannten Aspekte erfassen.

„Also ein typischer Einstieg in die Beratung ist erstmal, dass ich denjenigen nochmal detailliert frage, was der Anlass ist, ja. Was genau derjenige sich erwartet von mir, von dem Prozess und für sich selber, dass das klar ist so als Einstieg, das ist einfach so eine typische Sache, dass ich erstmal abfrage also wie ist die Erwartung sowohl an den Prozess, an mich als auch an die Person selbst und dann auch was den zeitlichen Rahmen angeht, ja, was derjenige meint, wie er sich das vorstellt. Das ist so der übliche Einstieg, sag ich mal“ (Interview 08, Absatz 22).

Es handelt sich bei diesem ersten Teilschritt um eine gegenseitige Orientierung, an die sich eine Entscheidung für oder gegen eine Beratung oder die Wahl der Art der Beratung und des Beratungsinstruments anschließt.

„Das ist ein Orientierungsgespräch für beide Seiten, danach wird sozusagen der Kontrakt gemacht und in diesem Orientierungsgespräch geht es dann halt darum, was ist der ProfilPASS, welche Erwartungen kann man an den haben und welche auch nicht. Wie ist das Verfahren und wollen wir so eine Beratung machen, oder nicht?“ (Interview 02, Absatz 20).

Obwohl diese erste Phase durch die Beratenden als Klärungssituation beschrieben wird, können fokussierte und offene Anfangsphasen unterschieden werden. Diese Varianten hängen mit den Zugangsmöglichkeiten zur Einzelberatung zusammen.

Die fokussierten Anfangsphasen sind dadurch gekennzeichnet, dass der Ratsuchende bereits mit dem Wunsch im Kontext des ProfilPASSes Beratungsleistungen in Anspruch zu nehmen die Beratung aufsucht. Die Klärungsphase ist dann gekennzeichnet durch eine Vorstellung des ProfilPASSes sowie eine Ermittlung der Motive und Zielsetzungen. Das heißt, hier findet ein gemeinsamer Abgleich statt, ob eine ProfilPASS-Beratung angemessen ist und wirklich stattfinden soll. Es wird eine Entscheidung für oder gegen die ProfilPASS-Beratung und damit für oder gegen eine Beratung herbeigeführt.

„Es kommen auch Personen, die sagen, ich möchte einfach mal wirklich fundiert und intensiv meine Fähigkeiten und Kompetenzen kennenlernen, ich glaube bei mir steckt noch einiges drinnen, aber alleine komm ich nicht drauf, was das sein könnte und ich möchte das machen“ (Interview 20, Absatz 28).

Die offenen Anfangsphasen müssen – trotz ihrer ihnen gemeinsamen offenen Vorgehensweise – weiterhin in zwei unterschiedliche Vorgehensweisen unterteilt werden, die bei der Entscheidungsfindung und Klärung der Passungsfähigkeit zwischen den Anliegen der Ratsuchenden und dem, was der Beratende mit der ProfilPASS-Beratung leisten kann, Anwendung finden:

1. Die Wahl und Passungsfeststellung des Beratungsinstruments als Aushandlungsprozess
2. Die Wahl und Passungsfeststellung des Beratungsinstruments durch den Beratenden

Die Wahl und Passungsfeststellung des Beratungsinstruments als Aushandlungsprozess (1) ist durch einen Suchprozess zwischen Ratsuchendem und Beratendem gekennzeichnet, in dem geklärt werden soll, ob der ProfilPASS für die festgelegten

Zielsetzungen das geeignete Instrument ist. Hierfür wird der ProfilPASS und die in diesem Zusammenhang möglichen Beratungsleistungen durch die Beratenden beschrieben, um eine Grundlage für die Entscheidungsfindung zu schaffen.

„Also erstmal ist es so, dass ich mit den Leuten erstmal kläre, was ihre Motivation und ihr Ziel ist, den ProfilPASS zu bearbeiten. Stell denen dann auch richtig vor, ja. Zeig ihnen das oder so was. Versuch auch so ein Stück rauszugucken oder rauszubekommen, ist es sozusagen auch das passende Instrument“ (Interview 15, Absatz 16).

Auf der Basis der Vorstellung des ProfilPASSes und der durch den Ratsuchenden formulierten Ziele findet ein gemeinsames Abwiegen statt, das das Für und Wider der ProfilPASS-Beratung für die Erreichung der Ziele diskutiert und eine gemeinsame Entscheidung des Ratsuchenden und des Beratenden herbeiführt. Geklärt wird die Frage, ob der ProfilPASS das Instrument der Wahl ist oder ob möglicherweise andere Instrumente oder Beratungsformen besser geeignet sind. Diese Form der Passungsfeststellung ist demnach durch einen Aushandlungsprozess gekennzeichnet, der sowohl die Argumente des Ratsuchenden als auch die des Beratenden berücksichtigt.

Die Wahl und Passungsfeststellung des Beratungsinstruments durch den Beratenden (2) ist durch die Feststellung der Passung durch den Beratenden gekennzeichnet. Nach der Erhebung der Motive und Zielsetzungen bleibt eine Vorstellung des ProfilPASSes aus. Vielmehr obliegt die Entscheidung, den ProfilPASS dem Ratsuchenden zur Wahl zu stellen, dem Beratenden. Es handelt sich bei diesem ersten Einstieg um die Festlegung erster Zielsetzungen auf der Basis von Motiven und Wünschen sowie um einen Erwartungsabgleich zwischen den Beratungsanliegen und den Beratungsmöglichkeiten. In der Folge ist der Beratende derjenige, der entscheidet, welche Beratungsangebote er dem Ratsuchenden offeriert und ob der ProfilPASS eine mögliche Variante darstellt.

„So und ich würde immer das Erarbeiten eines Entwicklungsplanes, wo will ich hin? Was hab ich für Motive? Was hab ich auch für Ressourcen? würde ich immer an den Anfang stellen. Das heißt, ich würde mit dem Ratsuchenden immer gucken, was ist eigentlich deren Ziel? Wollen die Arbeit finden? Wollen sie sich weiterqualifizieren? Wollen die den nächsten Lebensabschnitt angehen? Also was ist deren Hauptziel oder auch Teilziele und erst in Abhängigkeit von diesem Rahmen, dass ich mit dem Ratsuchenden einen Kontrakt habe: wo wollen sie hin und was ist sozusagen auch meine Aufgabe dabei. Nur aus dem Kontrakt heraus würde ich den ProfilPASS oder auch andere Instrumente einsetzen als ein Strukturelement um den Leuten dann, wenn sie sich ihren eigenen Ziele bewusst

geworden sind, also der Metaebene des Ganzen, worum es eigentlich geht, um dann ihnen in eins, zwei, drei, vier Stunden eine Beratung zu ermöglichen“ (Interview 10, Absatz 33).

Erst nach der Entscheidung, dass die ProfilPASS-Beratung eine mögliche Beratungsform darstellt, wird der ProfilPASS als Instrument vorgestellt und erklärt.

Während es bei der ersten offenen Beratungsvariante zu einer Entscheidung sowohl auf der Seite des Ratsuchenden als auch auf der Seite des Beratenden kommt, und es sich somit um einen beidseitigen Entscheidungsprozess handelt, betont die zweite offene Beratungsvariante die Einschätzung und Entscheidung des Beratenden, der auf der Grundlage seiner professionellen Wissensbestände abwägt, ob der ProfilPASS dem Ratsuchenden als Option angeboten werden sollte.

Neben der fokussierten und offenen Klärungsphase werden dieser Anfangsphase erste Bearbeitungseinstiege in *Mein Leben – ein Überblick* zugeordnet. Diese sind weniger durch die konkrete ProfilPASS-Bearbeitung gekennzeichnet als vielmehr durch sensibilisierende Elemente. Sie werden sowohl bei der fokussierten als auch bei den offenen Varianten eingesetzt. Neben der Benennung, dass die Ratsuchenden bezogen auf ihre Wahrnehmung und Selbstreflexion sensibilisiert werden, werden erste Hinführungen über biografische Methoden an die eigene Biografie vorgenommen. Beispielhaft kann hier die Biografiearbeit anhand von Bildern angeführt werden. Die Ratsuchenden können auswählen, welches Bild ihr Leben abbildet.

Darüber hinaus wird die Lebenslinie zur Erstellung eines biografischen Überblicks angefertigt und auf die verschiedenen Bereiche *Mein Leben – ein Überblick* bezogen.<sup>101</sup> Sie dient dem Beratenden bereits als erste Orientierung, welche Bereiche für die Ratsuchenden von besonderer Relevanz sind und welche Bereiche womöglich mit Schwierigkeiten besetzt sind. Neben der Sensibilisierung der Ratsuchenden für die eigene Biografie dient somit der Einsatz dieser Methoden dem Beratenden dazu, den Ratsuchenden intensiv kennenzulernen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese erste Phase der Klärung der Zielsetzungen und der daraus resultierenden Rolle und des Auftrags des Beraters sowie der Entscheidung für oder gegen den ProfilPASS als Beratungsinstrument dient. Nicht zuletzt handelt es sich um ein intensives gegenseitiges Kennenlernen, das beiden Seiten Transparenz und somit eine vertrauensvolle Grundlage für die

---

<sup>101</sup>Bei der Lebenslinie handelt es sich um eine grafische Aufbereitung der Biografie innerhalb eines Koordinatensystems.

ProfilPASS-Beratung ermöglicht. Während die Klärung der beschriebenen Aspekte gesprächsweise durch den Einsatz verschiedener Fragetypen erfolgt, unterscheidet sich das Vorgehen bei der Wahl und Passungsfeststellung des Beratungsinstruments. Während es bei der fokussierten Form lediglich zu einer Entscheidung für oder gegen eine ProfilPASS-Beratung kommt, steht bei den offenen Formen die Findung der richtigen Beratungsform im Vordergrund. Diese Findung durch Passung wird auf zwei unterschiedliche Weisen herbeigeführt. Zum einen durch einen Aushandlungsprozess zwischen Ratsuchenden und Beratendem und zum anderen durch eine alleinige Entscheidung des Beratenden. Der Einstieg in die Bearbeitung über Methoden, die für die eigene Biografie sensibilisieren (6.3), wird von allen Beratenden gleichermaßen beschrieben und dient sowohl der Sensibilisierung des Ratsuchenden für die eigene Biografie und einer Vorbereitung auf die weitere Bearbeitung als auch dem gegenseitigen Kennenlernen.

#### **6.2.1.2 Verlaufsphase**

Die Verlaufsphase der Einzelberatung ist durch einen Vorgehenskreislauf gekennzeichnet, der die folgenden drei Schritte umfasst und für alle Einzelberatungen festgestellt werden kann:

1. Erklärende exemplarische Durchführung des Vorgehens des ProfilPASSes „Benennen, Beschreiben und auf den Punkt bringen“
2. Selbsterarbeitungs- bzw. Selbstbearbeitungsphase: Eigenständige Bearbeitung der Tätigkeitsfelder in Heimarbeit
3. Besprechung und Vertiefung des Erarbeiteten mit Blick auf die in der Anfangsphase erarbeiteten Zielsetzungen

Die erste Phase ist durch die Wahl der Tätigkeitsfelder und die Einführung in die Bearbeitungsweise des ProfilPASSes gekennzeichnet. Die Auswahl der Tätigkeitsfelder folgt dabei keinem einheitlichen Schema, sondern wird situationsadäquat gestaltet.

„Da lass ich wählen, mit welchem wir anfangen. Entweder lass ich es wählen oder ich mach einen Vorschlag, wenn ich gemerkt habe bei der Vorarbeit, dass hier etwas ist, wo das Herz besonders für schlägt. Dann schlag ich das vor. Das kann auch mal sein, wenn etwas zu sehr emotional belegt ist, dass man dann mit Neutralem anfängt, muss man aus der Situation heraus sehen, wenn man



den Vorschlag macht, mit welchem Bereich man anfängt, wenn man das dann so einbindet in eine Formulierung wie ich merke, dass ihnen das besonders wichtig ist, sollen wir damit anfangen, sieht der Beratene auch schon, dass man gut zugehört hat, das denk ich, ist auch immer wichtig, das deutlich zu machen. Ja so geht das weiter, dass man sich was raussucht, wo der zu Beratende die richtige Beziehung zu hat. Es kann auch durchaus sein, dass ein Bereich gerne untern Tisch geschoben wird, dass zum Beispiel eine Dame sagt Haushalt und Familie, Haushalt ist nicht so mein Ding, dann macht das manchmal richtig Spaß da trotzdem nochmal nachzufragen und festzustellen, was da dann doch ist, weil es können sich doch spannende Sachen noch ergeben. Mach ich aber ganz intuitiv und hab ich keinen, nicht vorher einen festen Plan, nach dem ich das abarbeite“ (Interview 05, Absatz 49).

Nach der Auswahl des Tätigkeitsfeldes werden die verschiedenen Bearbeitungsschritte gemeinsam anhand eines Feldes exemplarisch durchgeführt und somit eingeübt. Dabei werden vor allem Methoden zur Erschließung von Inhalten, zur Visualisierung und biografisch akzentuierte Methoden eingesetzt. Insbesondere wird hier das Mind Mapping angewandt, das alle drei Bestandteile in besonderer Weise vereint. Bei der Erstellung der Mind-Maps werden vertiefende Fragen durch die Beratenden gestellt, die eine intensive Auseinandersetzung ermöglichen und die Arbeitsweise exemplarisch vorführen, um die Qualität der Ergebnisse zu steigern. Demnach werden Methoden zur Erschließung von Inhalten, zur Visualisierung und biografisch akzentuierte mit kommunikativen Methoden kombiniert, um die Ratsuchenden zur eigenständigen, qualitätsvollen, intensiven Bearbeitung der Tätigkeitsfelder in Heimarbeit zu befähigen.

„Und dann mache ich das so, dass wir dann eben durchaus nach dem, also das, nach dem Verfahren vorgehen. Ich hab das dann noch mal auf solchen Blättern, wo ich das dann noch mal immer transparent mache an welcher Stelle wir jetzt sind und dabei habe ich die, und dann geht es eben los mit den Lebensfeldern, ja. Dann füllen wir erst mal die Lebensfelder aus und dann mache ich Mind-Maps mit den Leuten, ja. Und zwar mache ich die, das verstehen die auch sehr schnell, wie das funktioniert und wir haben das halt so gemacht, dass wir diese Mind-Maps, dass wir uns dafür sehr viel Zeit nehmen. Das heißt, dann leg ich hier auf dem Tisch ein großes Papier aus und lasse sie das dann selbst aufmalen, ja. Nach dieser Vorlage, die im ProfilPASS auch ist. Und da frage ich dann halt immer nach, ja. Einzelne stellen dann vertiefende Fragen. Lass mir auch alles genau erklären, soweit bis ich es verstanden habe. Und dann fließt natürlich das eine oder andere Supervision, was ich aus der Supervision mitbringe, das fließt da schon auch immer ein, ja“ (Interview 02, Absatz 20).

Dieses Heranführen an die Bearbeitungsweise des ProfilPASSes stellt dabei eine besondere Herausforderung für die Beratenden dar, da die Vorgehensweise nicht immer direkt von den Ratsuchenden verstanden wird und einer starken Unterstützung durch den Beratenden bedarf.

„Häufig ist aber das Problem, dass die Leute erstmal wie gesagt in diese Logik reinkommen ja also allein diese Begriffe, Kompetenzen zu benennen oder so, das fällt nicht jedem so einfach, also dadurch ist diese Anlaufphase manchmal auch ein bisschen länger“ (Interview 09, Absatz 46).

Um ein gelungenes Arbeiten zu ermöglichen, wird anhand von Beispielen versucht, einen Bezug zur eigenen Situation herzustellen, der ein leichteres Nachvollziehen durch die Ratsuchenden ermöglicht. Hierzu wird konkret, an der eigenen Situation, herausgestellt, wie die Vorgehensweise der Erarbeitung ist.

Zielsetzung dieses ersten Teilschrittes der Verlaufsphase ist es, den Ratsuchenden an die Arbeit mit dem ProfilPASS heranzuführen und zu befähigen, weitere Tätigkeitsfelder eigenständig in Heimarbeit vorbereitend zu bearbeiten. Dieser Teilschritt stellt also eine wichtige Grundlage für das Gelingen eines ProfilPASS-Beratungsprozesses dar, weil nur durch die erfolgreiche Heranführung und die folgende Durchführung eine weitere Bearbeitung und Beratung ermöglicht wird.

„Also diese Geschichte mit auf den Punkt bringen, ja wir erarbeiten dann wieder exemplarisch in der Regel einen Bereich, sodass der Ratsuchende in der Lage ist, sag ich mal, weiterzuarbeiten, ja. Also dass wir exemplarisch einen Bereich durcharbeiten und ich frage dann, ob das jetzt so für sie stimmig ist, ob das so in Ordnung ist, ob sie so damit zurechtkommen und wenn ich das Gefühl habe, ja das ist so stimmig, dann machen wir wieder den neuen Termin aus, der dann in der Regel so drei Wochen dauert, weil das ist ja dann doch wirklich eine intensive Geschichte“ (Interview 08, Absatz 10).

Das Vorgehen der Beratenden ist dabei durch die Arbeit entlang des ProfilPASSes gekennzeichnet, das sowohl durch verschiedene Methoden als auch durch den Einsatz von Fragetechniken unterstützt, plausibilisiert wird und somit den Ratsuchenden einen Zugang zu der speziellen Bearbeitungsweise des ProfilPASSes ermöglicht. Am Ende dieser ersten Teilphase sollen die Ratsuchenden dazu befähigt sein, selbstständig weitere Tätigkeitsfelder zu bearbeiten. Allerdings umfasst die Vorbereitung nur die ersten drei Schritte Benennen, Beschreiben und auf den Punkt bringen. Die Bewertung wird zu einem späteren Zeitpunkt (in Teilschritt drei) gemeinsam vorgenommen.

Nachdem die erste Teilphase der gemeinsamen exemplarischen Bearbeitung erfolgreich abgeschlossen wurde, werden die Ratsuchenden mit der Aufgabe nach Hause entlassen, weitere Bearbeitungsfelder eigenständig entsprechend zu bearbeiten (2).

„Und dann steigen wir also ein und das wird dann immer so eine Mischung zwischen ich sag es jetzt mal Hausaufgabe, das heißt also, Selbstlernphase und Selbsterarbeitungsphase [...]“ (Interview 04, Absatz 16).

Dieser Teilschritt wird notwendig, da die ProfilPASS-Beratung sehr umfänglich ist, aber dennoch innerhalb eines gewissen institutionellen Zeitrahmens durchgeführt werden muss. Es müssen demnach Bearbeitungsteile aus dem ProfilPASS-Beratungssetting ausgegliedert und räumlich entkoppelt werden, um eine Basis für die weitere qualitätsvolle ProfilPASS-Beratung in einem angemessenen Zeitrahmen zu schaffen.

„Je nach dem welcher Zeitrahmen vorgesehen ist. Schön wäre natürlich, wenn alle Felder ausgefüllt werden. Da hat man nicht immer Zeit zu, es sollten aber mindestens drei, vier ausgefüllt werden, sonst kann man das nicht richtig vernetzen, wenn es im Beratungsprozess weitergeht (Interview 05, Absatz 47).

In dieser Teilphase nimmt der Beratende eine unterstützende Funktion ein, indem er für Fragen zur Verfügung steht. Die Beantwortung der Fragen erfolgt dabei sowohl im persönlichen Kontakt als auch per Telefon und E-Mail, sofern dies im Bearbeitungsverlauf notwendig wird.

Kennzeichen dieser Teilphase sind die soziale, zeitliche und räumliche Entkopplung, die einen Funktionswechsel des Beratenden zur Folge hat. Der Beratende steht in der Folge unterstützend zur Verfügung, gestaltet aber nicht aktiv den Prozess, sondern reagiert auf An- bzw. Nachfragen des Ratsuchenden. Sofern solche Nachfragen ausbleiben, muss der Beratende dem Ratsuchenden die Bearbeitung der Tätigkeitsfelder überlassen.

Nach der Selbstbearbeitungsphase setzt sich die gemeinsame Bearbeitungs- und Beratungsarbeit fort (3). Dabei wird zunächst der Selbstbearbeitungsprozess reflektiert.

„Dann kommen die Leute zum zweiten Termin, wir gucken uns gemeinsam an, was erarbeitet wurde. Ich frage wie die damit zurecht gekommen sind, ob sich Fragen ergeben haben, Fragen die sich ergeben haben, werden dann entsprechend besprochen“ (Interview 08, Absatz 10).

Erst nach diesem reflexiven Einstieg folgt die gemeinsame Erörterung und Vertiefung der Ergebnisse auf der Grundlage der selbstständig bearbeiteten Tätigkeitsfelder

durch den Ratsuchenden. Hierfür werden vor allem Fragetechniken eingesetzt, die es dem Ratsuchenden ermöglichen sollen, tiefergehende Ergebnisse zu erhalten.

„Und ich mach oft so im Abstand von vierzehn Tagen dann den nächsten Termin damit in Ruhe auch wirklich sich jemand Zeit lassen kann zu Hause auch ja auch den Rahmen findet, in dem man sich mit sich selber beschäftigen kann ohne gestört zu werden und dann kommt jemand mit der Ausarbeitung wieder und dann besprechen wir das durch, ich frag nach, ich hör gut zu, ich hinterfrage manchmal etwas und versuche auf die Art und Weise noch mehr an Ergebnissen zu ermöglichen als jemand vielleicht für sich selber gefunden hat“ (Interview 20, Absatz 42).

Dabei gleicht dieser Teilschritt einer Überarbeitung der Tätigkeitsfelder, indem das Erarbeitete an vielen Stellen vertieft und nachgebessert und somit die Qualität gesteigert wird. Der Ratsuchende erläutert die Tätigkeitsfelder, während der Beratende an unverständlichen Stellen nachfragt, Ungenauigkeiten konkretisieren und undifferenziert ausgeführte Stellen präzisieren lässt. Dieses gemeinsame Überprüfen dient der Vorbereitung auf die Bewertungsphase, die sowohl die Ratsuchenden häufig vor große Herausforderungen stellt, als auch den Beratenden in besonderer Weise fordert. Dieser Schritt von auf den Punkt bringen hin zur Bewertung bedarf der Beratungsleistung des Beratenden, der mittels geschickter Fragen dem Ratsuchenden zu einer realistischen Selbsteinschätzung verhilft.

„Und dann gucken wir uns halt eben wirklich dann einzelne Situationen dann genauer an, wie sie das halt beschrieben haben, was sie dabei gelernt haben, wobei da wird's schon schwierig. [...] Also ich hab so die Erfahrung gemacht, dass einige erstmal trotzdem das relativ abstrakt fassen, ja. Eben genau nicht eine bestimmte Situation runterbrechen [...]. Und wir das dann eigentlich erst wieder in der Beratung dann nochmal aufdröseln müssen [...]. Also das kann schon mal so ein Problem sein, also wo man in der Beratung dann gleich [...] sagen muss noch kleinteiliger, ja. Und dann eben auch so zu sehn o.k was hab ich dadraus gelernt. [...] Also wo ich dann eigentlich oft versuche Hinweise zu geben. [...] Aber da ist schon häufig Beratungsbedarf da und was auch vielen schwerfällt, das ist diese Beurteilung. Also nach diesen Stufen, ja. Also wie gut kann ich das. Und da sind meine Erfahrungen, [...] die Punktlandung ist nicht unbedingt so diejenige, sondern entweder neigen sie dazu das eher zu tief zu stapeln oder das ist dann gleich C2, also das ist irgendwie super und das kann ich überall oder so, ja. Also da ist relativ viel Beratungsbedarf und auch so hinzugucken, ja“ (Interview 15, Absatz 18).

Am Ende des dritten Teilschrittes der Verlaufsphase steht die Bewertung der Tätigkeiten in Fähigkeiten und Kompetenzen. Das heißt, dass nach der Verlaufsphase die

ersten beiden Teile *Mein Leben – ein Überblick* und *Meine Tätigkeitsfelder – eine Dokumentation* des ProfilPASSes abschließend mittels Beratung bearbeitet wurden. Dabei kann bereits in diesem Stadium eine kontinuierliche Loslösung des Beratungsprozesses vom Instrument beginnen. Dies ist bei solchen Fällen zu beobachten, bei denen das Beratungsziel über den Schritt der Bilanzierung hinaus geht. Hier wird die Bilanzierung (der dritte Teil des ProfilPASSes) ebenfalls noch in der Verlaufsphase bearbeitet. Die Bilanzierung erfolgt dann im gemeinsamen Beratungsprozess.

Während es sich bei der Anfangsphase sowohl um einen fokussierten als auch offen gestalteten Beratungseinstieg handeln kann, orientiert sich die Verlaufsphase stärker am Instrument und löst sich erst gegen Ende dieser Phase in Abhängigkeit vom Beratungsziel wieder stärker von diesem. Beratung findet in dieser Phase entlang des ProfilPASSes statt. In dieser Phase muss der Beratende viel Beratungsarbeit leisten, um einen qualitätvollen Prozess zu gewährleisten. Die Beratungsarbeit dieser Phase zeichnet sich durch erklärende Elemente sowie den Einsatz von Kombinationen aus erschließenden, visualisierenden und kommunikativen Methoden aus. Neben der Befähigung zur eigenständigen Bearbeitung der Tätigkeitsfelder muss der Beratende durch den gezielten Einsatz dieser Methodenkombinationen den Ratsuchenden zu einer realistischen Selbsteinschätzung und -bewertung seiner Fähigkeiten und Kompetenzen verhelfen.

### 6.2.1.3 Endphase

Für die Endphase zeigt sich im Gegensatz zu den anderen beiden Phasen ein eher uneinheitliches Bild. Es wird deutlich, dass die Endphase – aufgrund der individuellen Zielsetzungen der Ratsuchenden – sehr heterogen ausfallen kann. Es werden also kontext- bzw. zielabhängige Endphasen durch die Beratenden beschrieben. Diese reichen von einer Beendigung der Beratung mit der Ausstellung des Kompetenznachweises bis hin zu der Schaffung einer Grundlage durch die Ergebnisse der ProfilPASS-Beratung für eine sich anschließende weitergehende Bildungsberatung.

„[...] das Ende kann manchmal einfach nur das ist auch jetzt vielleicht ein bisschen merkwürdig, aber sag ich jetzt mal nur das Ergebnis des ProfilPASSes sein, also die Bilanzierung der Kompetenzen oder es ist noch ein weiterer Schritt, der häufig bei uns eigentlich vorkommt, nämlich in eine Berufswegeplanung zu gehen. Das ist ja unsere eigentliche Aufgabe, auch Menschen zu beraten, was können sie beruflich machen, wohin können sie sich verändern, welche

Weiterqualifizierungen bringen sie vorwärts und so und das fügt sich bei uns ganz oft auch noch an. Also nicht nur der Punkt weitere Ziele und Schritte, sondern ganz konkret auch dann eben was kann ich beruflich machen“ (Interview 20, Absatz 20).

In der Endphase können schließende und öffnende Varianten der Beratung unterschieden werden, die abhängig von der individuellen Zielsetzung des Ratsuchenden sind. Dabei fällt jedoch auf, dass das Beratungshandeln beider Varianten nicht gravierend voneinander abweicht, sondern sich die Varianten hinsichtlich ihrer Reichweite unterscheiden. Das heißt, dass beide Varianten je nach Beratendem durchaus ähnlich gestaltet werden, die Beratung jedoch an einem anderen Punkt beendet wird. So kann es sein, dass sich selbst bei gleicher inhaltlicher Endphase das jeweilige Vorgehen der Beratenden unterscheidet. Analytisch kann zwischen zwei Vorgehensweisen unterschieden werden, die häufig in Kombination auftreten:

1. Anwendung des Dreischritts der Verlaufsphase auf die Endphase
2. Eine gesprächsbasierte Beratung

Die Anwendung des Dreischritts der Verlaufsphase dient vor allem dazu, die Bilanzierung sowie die ersten Zielsetzungen gemeinsam vorzubereiten und dann nach der Selbstbearbeitung auf der Grundlage des Erarbeiteten vertiefend zu besprechen. Hier schließt sich dann in einigen Fällen eine ausschließlich gesprächsbasierte Beratung an, die mittels Gesprächs- und Fragetechniken den weiteren Beratungsverlauf lenkt. In den Fällen, in denen die Bilanzierung bereits in der Verlaufsphase vorgenommen wurde, ist diese Endphase ausschließlich durch den Einsatz von Gesprächs- und Fragetechniken gekennzeichnet. Dabei wird immer wieder Bezug auf die Ergebnisse der ProfilPASS-Bearbeitung genommen.

### 6.2.1.4 Beratungsvarianten der Einzelberatung

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse zeigt, dass die Anfangsphase zunächst nach fokussierten und offenen Beratungseinstiegen unterschieden werden muss. Weiterhin sind die folgenden zwei offenen Varianten im empirischen Material zu finden: 1. Die Wahl und Passungsfeststellung des Beratungsinstruments als Aushandlungsprozess und 2. Die Wahl und Passungsfeststellung des Beratungsinstruments durch den Beratenden. Während für die Anfangsphase die beschriebenen Beratungseinstiege

vorhanden sind, zeigt sich für die Verlaufsphase ein relativ einheitliches Bild. In dieser Phase findet der ausführlich dargestellte Dreischritt Anwendung. Das heißt, dass die Beratenden hier weitgehend identisch vorgehen und sich keine verschiedenen Varianten ausmachen lassen. Für die Endphase ist festzuhalten, dass sich die Inhalte und damit die Beratung stark an der individuellen Zielsetzung der Ratsuchenden orientiert und das Material Beschreibungen schließender und öffnender Beratungsausstiege enthält.

Nach der empirischen Analyse lassen sich für die Einzelberatung vier verschiedene Beratungsvarianten identifizieren, die aus Kombinationen der verschiedenen Varianten der Anfangsphase, des Dreischritts der Verlaufsphase und der Varianten der Endphase von den Beratenden zusammengesetzt und angewendet werden. Zu unterscheiden sind die folgenden Beratungsvarianten:

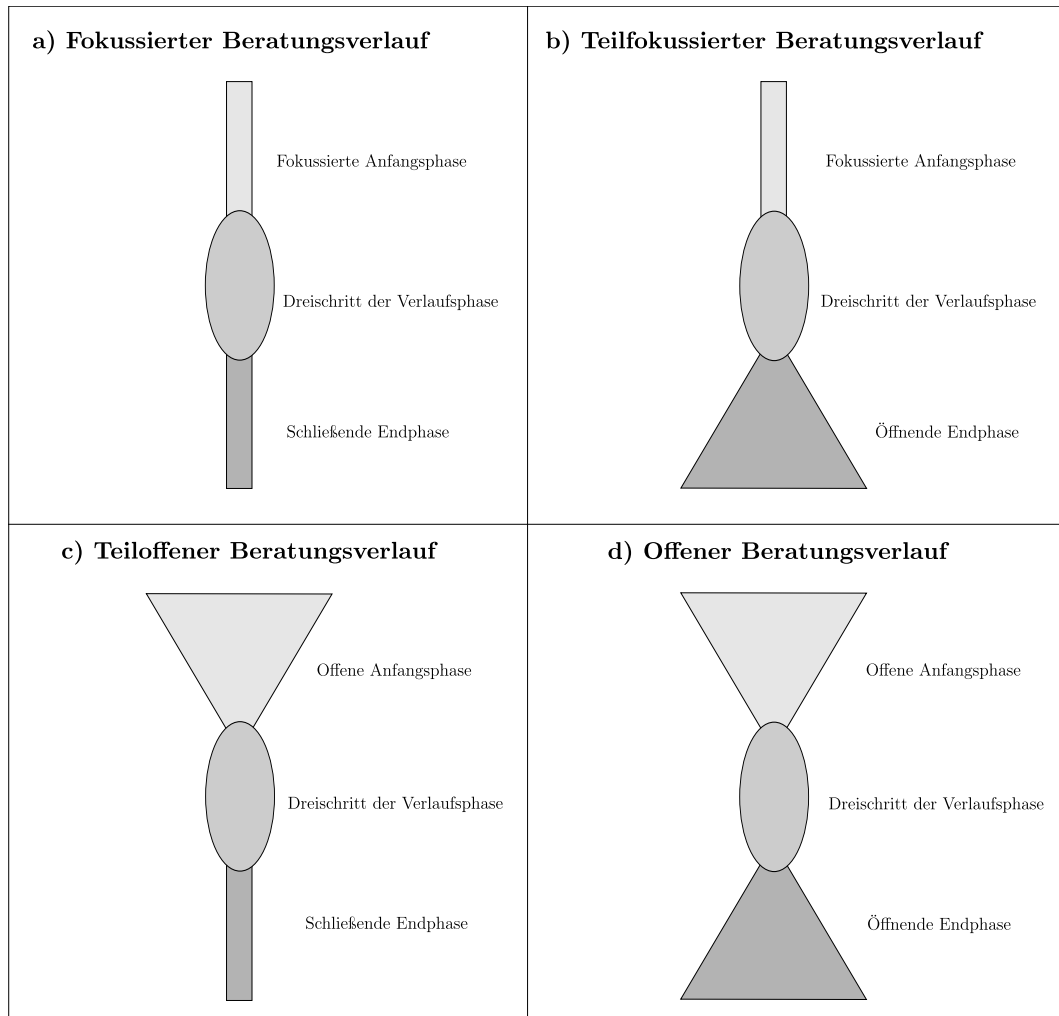


Abbildung 6.1: Beratungsvarianten der Einzelberatung

Der *fokussierte Beratungsverlauf* (a) zeichnet sich dadurch aus, dass der Ratsuchende bereits mit dem Wunsch kommt, eine Beratungsleistung im Kontext des ProfilPASSes in Anspruch zu nehmen. Die Anfangsphase ist demnach fokussiert und beinhaltet den Abgleich der Zielsetzungen und Anliegen mit den Möglichkeiten des Instruments und der dazugehörigen Beratung. Dieser Einstieg zielt auf eine Entscheidungsfindung für oder gegen den ProfilPASS und damit für oder gegen eine Beratung. Sofern eine positive Entscheidung getroffen werden kann, erfolgt die Verlaufsphase entlang des Dreischritts und unterscheidet sich nicht von den Verlaufs-



phasen der anderen Beratungsvarianten. Die Endphase ist durch die Fertigstellung der ProfilPASS-Bearbeitung – die Bilanzierung und Benennung erster Ziele – gekennzeichnet und hat eine schließende Funktion. Am Ende dieser Beratungsvariante ist der ProfilPASS bearbeitet, allerdings findet keine weitergehende Bildungsberatung statt. Das heißt, dass sich die Beratungsleistung im Kontext dieser Beratungsvariante in allen Phasen stark am Instrument orientiert. Diese Orientierung zeigt sich durch die schrittweise Bearbeitung, die aber in den verschiedenen Phasen immer durch flankierende Beratung unterstützt wird und somit weit über eine ausschließliche Bearbeitung des ProfilPASSes hinausgeht.

Kennzeichen des *teilkonzentrierten Beratungsverlaufs* (b) ist es, dass die Anfangsphase wie beim fokussierten Beratungsverlauf abläuft. Auch hier handelt es sich um einen fokussierten Beratungseinstieg, der in den Dreischritt der Verlaufsphase mündet. Allerdings zeichnet sich der teilkonzentrierte Beratungsverlauf durch eine öffnende Endphase aus, die in eine Bildungsberatung mündet. Die Beratung dieser Variante orientiert sich vor allem in der Anfangs- und Verlaufsphase am Instrument und geht in der Endphase deutlich über die Bilanzierung hinaus, nimmt also Bereiche in den Blick, die durch die ProfilPASS-Bearbeitung nicht fokussiert werden.

Der *teiloffene Beratungsprozess* (c) ist durch einen offenen Beratungseinstieg geprägt. Dabei sind beide Vorgehensweisen des offenen Beratungseinstiegs bei dieser Beratungsvariante vertreten. Dennoch wird die Wahl und Passungsfeststellung des Beratungsinstruments als Aushandlungsprozess von den Beratenden deutlich häufiger eingesetzt als die Wahl und Passungsfeststellung des Beratungsinstruments durch den Beratenden. Beiden Vorgehensweisen folgen dem Dreischritt der Verlaufsphase, der in eine schließende Endphase übergeht. Während die Anfangsphase durch einen offenen Beratungseinstieg gekennzeichnet ist, sind die Verlaufs- und Endphase durch eine Orientierung am Instrument geprägt. Im Gegensatz zur teilkonzentrierten Beratungsvariante, die eine öffnende Endphase hat, ist die teiloffene durch einen offenen Beratungseinstieg gekennzeichnet. Die offenen Beratungsanteile sind also bei der teilkonzentrierten bzw. teiloffenen Beratungsvariante entgegengesetzt auf die Phasen verteilt.

Beim *offenen Beratungsverlauf* (d) sind sowohl die Anfangs- als auch die Endphase durch offene bzw. öffnende Beratungsein- bzw. -ausstiege gekennzeichnet. Hier sind ebenfalls beide Varianten des offenen Beratungseinstiegs vertreten, wobei auch hier die

Wahl und Passungsfeststellung des Beratungsinstruments als Aushandlungsprozess die meist vertretene Vorgehensweise ist. Nach dem Dreischritt der Verlaufsphase folgt dann die öffnende Endphase, die nicht mit der Bilanzierung endet, sondern die Ergebnisse des ProfilPASSes nutzt, um weitergehende Beratungsinhalte zu behandeln.

Insgesamt lässt sich für die Angebotsform der Einzelberatung eine mittlere bis hohe beraterische Vorqualifikation der Beratenden feststellen. Dies wird nicht zuletzt daran deutlich, dass die Beratenden die jeweilige Beratungsvariante an die Motive, Anliegen und Zielsetzungen der Ratsuchenden flexibel anpassen und somit situationsadäquat entscheiden, welche Variante geeignet ist. Dennoch ist auffällig, dass diejenigen, die eine hohe beraterische Vorqualifizierung aufweisen, nicht die fokussierte und auch nicht die teilfokussierte Variante einsetzen. Diese beiden Formen werden ausschließlich von Personen mit mittlerem Qualifikationsniveau angewendet. Dagegen wenden hoch Qualifizierte eher die Varianten teiloffen und offen an, die jedoch auch von Personen mit mittlerem Qualifikationsniveau praktiziert werden.

Beraterische Qualifikation/Beratungsvariante	Fokussierter Beratungsverlauf	Teilfokussierter Beratungsverlauf	Teiloffener Beratungsverlauf	Offener Beratungsverlauf
Grundständige Qualifikation	0	0	5	6
Kurzzeit-Qualifizierung	2	1	1	2

Tabelle 6.2: Kreuztabelle: Beraterische Qualifikation/Beratungsvariante

Diese Orientierung an offenen Formen ist dabei durch die Sichtweise auf den Prozess begründet. Den Ausgangspunkt in diesen Varianten stellt immer die Beratung, der ProfilPASS ist dabei lediglich ein unterstützendes Instrument der Beratung, entlang dessen weitergehende Beratungsleistungen vollzogen werden. Das heißt, die Anfangsphase ist durch die Findung einer passungsfähigen Beratungsform und gegebenenfalls eines Instruments gekennzeichnet. Bei dem fokussierten bzw. teilfokussierten Beratungsverlauf wird dagegen nur eine Entscheidung für oder gegen eine ProfilPASS-Beratung bzw. eine Beratung herbeigeführt und die Beratung verläuft

enger am Instrument. Die fokussierten und offenen Beratungsverläufe unterscheiden sich demnach hinsichtlich engeren und weiteren Beratungsleistungen. Jedoch ist für alle Varianten zu vermerken, dass die Beratungsleistung deutlich über eine Unterstützung bei der Bearbeitung hinausgeht und verschiedene Techniken und Methoden der Beratung durch die Beratenden eingesetzt werden.

### **6.2.2 Gruppenberatungsverläufe**

Die verschiedenen Phasen der Gruppenberatung sind durch sich unterscheidende Beratungsinhalte und in der Folge durch unterschiedliche Rollen und Funktionen sowie einen situationsadäquaten Methodeneinsatz gekennzeichnet. Darüber hinaus zeigt sich, dass die ProfilPASS-Beratung in Maßnahmen Spezifika in den einzelnen Phasen aufweist.

#### **6.2.2.1 Anfangsphase**

Die Anfangsphase der Gruppenberatungen ist ausschließlich durch fokussierte Beratungseinstiege gekennzeichnet. Das heißt, dass aufgrund der Tatsache, dass sich die Teilnehmenden eigenständig speziell für das ProfilPASS-Angebot anmelden bzw. die -Beratung in (Zwangs-)Maßnahmen integriert ist, bereits zu Beginn feststeht, dass die ProfilPASS-Beratung alleiniger Inhalt bzw. ein Bestandteil der Maßnahme ist. Während bei der Einzelberatung zu Beginn eine Entscheidung für oder gegen eine ProfilPASS-Beratung bzw. andersartige Beratung getroffen werden muss, steht im Mittelpunkt der Gruppenberatung die Schaffung einer Grundlage für die folgende ProfilPASS-Bearbeitung und Beratung. Ziel der Anfangsphase ist es demnach, durch den gezielten Einsatz verschiedener Methoden und Techniken diese Voraussetzungen zu schaffen. Die Anfangsphase ist durch folgende Teilphasen gekennzeichnet:

1. Phase des Kennenlernens
2. Erklärungsarbeit zum Entstehungshintergrund und zur Arbeitsweise des ProfilPASSes
3. Motivations- und Überzeugungsarbeit
4. Bearbeitungseinstiege

Die Phase des Kennenlernens soll den Unsicherheiten der Anfangsphase gerecht werden, einen gelungenen Einstieg in die ProfilPASS-Beratung ermöglichen sowie eine Vertrauensbasis schaffen. Hierfür ist es in den Gruppenkontexten notwendig, dass sich die Ratsuchenden selbst, einander und die Leitung kennenlernen.

„Aber was wichtig ist, ist eben, dass man es schafft, das Vertrauen zu schaffen zwischen den Teilnehmern und mir, weil wir sind uns alle fremd in Anführungsstrichen und das ist schwierig“ (Interview 23, Absatz 46).

Die Kennenlernphase wird mittels verschiedener Methoden gestaltet, deren Auswahl mit Blick auf die Zielsetzung erfolgt. Die eingesetzten Methoden reichen dabei von in Einzelarbeit angefertigten Steckbriefen und Visitenkarten, die der Gruppe vorgestellt und somit zugänglich gemacht werden, über Partnerinterviews in Paararbeit mit anschließender Vorstellung bis hin zu Selbsttests, die Auskunft über die eigene Persönlichkeit geben. Am Ende dieser Teilphase wurde die Arbeitsatmosphäre so vorbereitet, dass die nächsten Schritte der ProfilPASS-Beratung folgen können.

In der Regel schließt sich an die Phase des Kennenlernens die Erklärungsarbeit zum Entstehungshintergrund und zur Arbeitsweise an.<sup>102</sup> Diese Ausführungen enthalten neben der Darstellung der Hintergründe und der einzelnen Bearbeitungsschritte vor allem Erklärungen dazu, was die ProfilPASS-Beratung leisten kann, wo mögliche Grenzen dieser liegen und welchen Arbeitsaufwand die Teilnehmenden erbringen müssen, um die Beratung erfolgreich werden zu lassen.

„Und dann erklär ich eigentlich, was es mit dem ProfilPASS auf sich hat, wo er herkommt. Ja, dann zeig ich so ein bisschen die Stufen des ProfilPASSes, also worauf es im Eigentlichen, oder worauf der basiert und wenn die Leute aus dem ProfilPASS-Kurs rausgehen, was sie dann quasi haben, um das mal so ganz kurz aufzureißen, auch so ein bisschen, um die Leute zu motivieren auch zum zweiten Termin dann quasi wieder zu kommen, weil das ist ganz wichtig, denn es ist ja wirklich sehr viel Arbeit, was auf die Leute zukommt. Und das ist natürlich dann, das kriegen die erst im Laufe des ersten Unterrichtstermins mit, dass es viel Arbeit ist und ja, dann muss man denen natürlich dann auch so ein bisschen das Endziel zeigen, damit die dann einfach wissen, das rentiert sich, das ist eine gute Sache“ (Interview 01, Absatz 17).

---

<sup>102</sup>Zwei Beschreibungen weisen darauf hin, dass diese Erklärungsarbeit bereits bei einer Informationsveranstaltung im Vorfeld geleistet wird (vgl. Interview 11 und 15). In diesen Fällen entfällt dieser Schritt in der Anfangsphase bzw. fällt sehr viel kürzer aus als bei Angeboten, in denen diese Erklärungsarbeit ausschließlich in der Anfangsphase stattfindet. Es handelt sich bei den beiden genannten Sonderfällen um offene ProfilPASS-Kursangebote, deren Konzept es vorsieht den potentiellen Teilnehmenden durch die Vorstellung der Möglichkeiten und Grenzen eine Vorab-Entscheidung zu ermöglichen.

Neben den bereits beschriebenen Bestandteilen ist es den Beratenden in dieser Teilphase ebenfalls wichtig, die Prozesshaftigkeit des ProfilPASSes herauszustellen, um das dahinterstehende Verfahren zu verdeutlichen.

„Also wo ich auch immer Wert drauf gelegt habe, schon am ersten Tag, dass ich versucht habe den Leuten zu sagen, dass dieser ProfilPASS, dass das ein Prozess ist. Ja, dass es zwar heute jetzt anfängt, indem ich ihnen den Ordner aushändige und so, dass es aber jetzt, wenn wir hier das Thema quasi abgeschlossen haben, nicht abgeschlossen sein soll, sondern dass es natürlich dann an ihnen ist, immer da mal wieder reinzugucken oder vielleicht einfach mal zu sagen, ich nehme den jetzt mal zur Hand und lese mal nach, was hab ich damals aufgeschrieben. Also das finde ich ganz wichtig“ (Interview 12, Absatz 64).

Auf der Basis dieser Erklärungen erfolgt dann – in ausgesuchten Fällen – eine Rollenklärung und ein Erwartungsabgleich. Nach der Vorstellung des ProfilPASSes sowie den damit in Verbindung stehenden Beratungsleistungen wird versucht, die Vorstellungen der Teilnehmenden mit denen des Beratenden sowie den Möglichkeiten des ProfilPASSes abzugleichen, um eine gemeinsame Vorgehensweise zu entwickeln. Am Ende dieser Klärung werden die Vorgehensweise und die damit in Zusammenhang stehende Rolle bzw. Funktion des Beratenden festgelegt.

„Ja, also die Bestandteile sind eigentlich bei der gesamten Arbeit, eigentlich grundsätzlich darauf zu achten, was wollen die Leute, wenn sie kommen, ja. Was im Einzelnen, also im EDV-Bereich ist klar, da wird vorher abgesprochen, aber das wird auch im ProfilPASS abgesprochen, warum die Leute ganz konkret da sind, was sie gerne möchten, was sie vor allem von dem Kurs erwarten. Und dann versuche ich in dem Rahmen, den ich mir vorher vorgenommen habe, sowohl im EDV-Bereich, als auch im ProfilPASS, abzustecken oder zu gucken, kann ich das durchziehen, was ich vor hatte. Wie sind die Voraussetzungen bei den Leuten. Dann nehme ich eben den Kurs so, wie ich mir das vorher geplant hatte, oder muss ich da eventuell Abstriche machen und muss mehr auf die Leute eingehen, dass ist dann ganz kursabhängig, ja. Im Prinzip habe ich immer eine bestimmte Sache, die ich im Kurs durchziehen möchte und versuch das auch zu tun und guck dann eben mir die Leute genau an, ob das funktioniert und das ist eigentlich im EDV-Bereich, wie im ProfilPASS, das gilt für jeden Kurs im Prinzip für die Erwachsenenbildung. Also so gehe ich immer vor“ (Interview 01, Absatz 15).

Am Ende dieser Teilphase (Erklärungsarbeit zum Entstehungshintergrund und zur Arbeitsweise des ProfilPASSes) sind das Instrument, die Vorgehensweise und die damit in Verbindung stehenden Beratungsleistungen erklärt worden, sodass die Teilnehmenden wissen, was sie im Laufe der ProfilPASS-Beratung erwartet. Diese Teilphase

ebnet in offenen ProfilPASS-Kursangeboten den Weg in erste Bearbeitungseinstiege. In (Zwangs-)Maßnahmen muss diesen Erklärungen allerdings zunächst eine Phase der Überzeugungs- und Motivationsarbeit folgen, um eine adäquate Arbeitsatmosphäre für die Bearbeitungseinstiege zu schaffen.

In der Überzeugungs- und Motivationsphase muss es den Beratenden gelingen, den Teilnehmenden den eigenen Nutzen der ProfilPASS-Beratung verständlich zu machen, um die Gruppe für die Arbeit und Beratung mit dem ProfilPASS zu motivieren. In dieser Teilphase werden die Ergebnisse der Kennenlernphase erneut relevant, da das dort entstandene Gruppengefühl sowie die geschaffene Vertrauensbasis die Grundlage für die Überzeugungs- und Motivationsarbeit ist.

„Ja, auch in den Gruppenarbeiten sind es Phasen, am Anfang die Eröffnungsphase ist immer die sehr skeptische Phase, ja. Was bringt es für mich? Wenn man es schafft, die Gruppe gut zu motivieren, die Gruppe auch als Gruppe gut, ja, aufzustellen. Das heißt, dass schon ein kleines Wir-Gefühl da ist, dass eine Vertrauensbasis da ist“ (Interview 04, Absatz 36).

Grund für diese Teilphase in (Zwangs-)Maßnahmen ist die besondere Ausgangssituation, die einen derartigen Zwischenschritt erfordert. Ziel ist, die vorhandenen Vorbehalte und Widerstände abzubauen, um den Teilnehmenden neue Perspektiven eröffnen zu können. Dabei ist der Erfolg dieser Teilphase in starkem Maße von der jeweiligen Gruppe abhängig, die sich auf das Angebot einlässt bzw. dieses ablehnt.

„Es gibt massive Widerstände, weil alles, was von der Agentur angeordnet wird, auch erstmal als Bestrafung gesehen wird. Es liegt auch teilweise an der Formulierung der Einladungsschreiben auf die wir keinen Einfluss haben, was halt leider einfach so ist. Es liegt da dran, dass die Leute meistens ja auch schon eine ziemliche, wie soll ich das sagen, Agenturerfahrung hinter sich haben, die nicht immer positiv ist und dass sie einfach auch demotiviert sind. Ja also, wenn die bei der [Agentur] aufschlagen, dann haben die ein bis zwei Jahre Arbeitslosigkeit hinter sich und da ist teilweise nie was passiert ja und gerade bei den über fünfzig Jährigen die über dreißig Jahre Berufserfahrung haben, ist das auch eine wahnsinnige Beleidigung, eine Verletzung ja überhaupt arbeitslos zu sein und dann bei der [Agentur] also die sagen immer ich muss das letzte Hemd ausziehen, ich muss mich hier nackig machen, ich muss zeigen, was ich wo habe, so gut weiß meine Sparkasse über mich nicht Bescheid, mein Steuerberater nicht ja. Die mussten teilweise Lebensversicherungen oder Sparverträge oder sonst irgendwie was aufbrauchen also das sind unglaubliche Verletzungen da, die wir natürlich alle mitkriegen, weil wir erstmal als Teil dieser Organisation wahrgenommen werden und dann ist das da noch im Haus und so weiter, es ist schwierig ja also von daher es geht wirklich in den ersten ein, zwei Tagen

wir brauchen die nicht nur inhaltlich, sondern wir brauchen die auch für die Gruppendynamik, ja. Da geht's einfach drum, klar zu machen es geht nicht um Strafe, es geht nicht dadrum euch zu sagen, dass ihr die letzten Deppen seid, denen jetzt endlich mal gesagt werden muss ja, sondern es geht drum wertschätzend auf dieses Leben zu schauen, auf diese Arbeitstätigkeit zu schauen und das, was da ist, was an echtem Wertstoff da ist, auch benennen zu können und nochmal rauszustellen und zu schätzen und das ist eine ganz ganz wichtige Sache und das funktioniert in manchen Gruppen sehr früh, dass die kommen und sagen wunderbar endlich mal jemand, der was ja macht und wir haben die Möglichkeit super. Hatten wir auch schon und es gibt Gruppen, die wirklich pausenlos kämpfen, ja. Also es ist wirklich ganz ganz unterschiedlich, aber also ich würde sagen so am Ende der ersten Woche sind die in einer ganz guten Arbeitsstimmung“ (Interview 19, Absatz 78).

Erst nach diesen zwei bzw. in (Zwangs-)Maßnahmen nach drei Teilschritten werden erste Bearbeitungseinstiege vorgenommen. Diese Bearbeitungseinstiege bereiten die Arbeit mit dem ProfilPASS vor, indem sie für die Biografie selbst sowie für verschiedene Formen des Lernens im Laufe des Lebens sensibilisieren. Der Methodeneinsatz reicht dabei von Methoden mit darbietendem Charakter über spielerisch-akzentuierte bis hin zu gestalterisch-biografischen Methoden.

„Wir starten in der ersten Woche mit drei Tagen, wo's drum geht ja so ein bisschen [...] so ein Gefühl dafür zu kriegen für die Gruppe und die Gruppe dafür, wie wir mit ihnen arbeiten wollen, also die Themen sind Wahrnehmung, also ich nenne das oft ganz gerne wie real ist die Realität, wie wirklich ist die Wirklichkeit. Sichtweisen zu überprüfen mitzukriegen, dass andere Leute anders sehen und was anderes sehen, dass man nicht also nicht das, was man selber wahrnimmt oder sieht, einfach als gegeben hinnehmen kann, sondern dass man eben auch nochmal anders draufschauen muss“ (Interview 19, Absatz 19).

Im Unterschied zu den verwendeten Methoden für den Bearbeitungseinstieg in Einzelberatungen wird deutlich, dass innerhalb der Gruppenberatungen Methoden mit darbietendem Charakter (Inputs) verwendet werden. Dies ist in den Einzelberatungen nicht der Fall. Bereits hier zeigt sich, dass einige Gruppenberatungen eher der Logik eines Kursangebots mit vermittelnden Anteilen folgen. Dieser Trend wird durch die weiteren Phasen (Verlaufs- und Endphase) noch bestätigt und verdeutlicht.

Die Anfangsphase der Gruppenberatung ist demnach durch einen Drei- bzw. Vierschritt gekennzeichnet, der die Schaffung einer qualitätsvollen Arbeits- und Beratungsatmosphäre zum Ziel hat. Hierfür sind vor allem das Kennenlernen und die Darstellungs- bzw. Erklärungsarbeit zum ProfilPASS von großer Bedeutung.

In (Zwangs-)Maßnahmen kommt darüber hinaus der Motivations- und Überzeugungsarbeit eine wichtige Rolle zu. Das Gelingen dieser Eingangsphase trägt somit maßgeblich zu einem gelungenen Bearbeitungs- und Beratungsverlauf bei.

„Diese Phase was ist das eigentlich womit die mich da konfrontieren, also die Phase des Kennenlernens ProfilPASS, sich auseinandersetzen mit dem Medium, die für mich häufig auch die Phase die Gruppe zu überzeugen, dass es sinnvoll ist, so eine Überzeugungsphase beim Teilnehmer wie komm ich damit zurecht Phase“ (Interview 13, Absatz 71).

Interessant sind dabei die Bearbeitungseinstiege, die bereits die Bandbreite der verschiedenen Vorgehensweisen bei den Gruppenberatungen erahnen lassen. Diese lassen eine Einteilung der Vorgehensweisen in vermittlungsorientierte erwachsenenpädagogische Kursangebote bis hin zu biografisch orientierten Vorgehensweisen zu.

#### 6.2.2.2 Verlaufsphase

In der Verlaufsphase der Gruppenberatung können zwei Vorgehensweisen unterschieden werden:

1. Die *lose Orientierung* am ProfilPASS
2. Die *stringente Orientierung* am chronologischen Ablauf des ProfilPASSes

Anhand der Beschreibungen zur *losen Orientierung* am ProfilPASS (1) lässt sich ein grobes Raster einer einheitlichen Vorgehensweise rekonstruieren. Dabei weisen die Beschreibungen der einzelnen Teilschritte – im Gegensatz zur Einzelberatung – einen deutlich geringeren Detaillierungsgrad auf. Das heißt, dass die Beschreibungen eher allgemein gehalten sind und somit detaillierte Beschreibungen der eingesetzten Methoden ausbleiben. Vielmehr lässt sich eine allgemeine Vorgehensweise identifizieren, die kleine Unterschiede aufweist, jedoch die Rolle des Beratenden sowie der Gruppenmitglieder beschreibbar macht.

Die Vorgehensweise der *losen Orientierung* am ProfilPASS wird ausschließlich von Beratenden praktiziert, die eine grundständige beraterische Qualifikation aufweisen. Dem ProfilPASS als Instrument kommt bei dieser Vorgehensweise die Funktion des roten Fadens zu, der den Ratsuchenden eine Orientierung gibt.

„Ich kann auch ohne den ProfilPASS beraten, ja. Also das ist ein Leitwerk für die Teilnehmer, aber nicht unbedingt ein Leitwerk für mich“ (Interview 14, Absatz 95).



Die Beratung ist gekennzeichnet durch die Bearbeitung von ProfilPASS-Elementen mit anschließender Vorstellung und darauf aufbauenden Gesprächen, Diskussionen und Austauschmöglichkeiten, die durch den Beratenden angeleitet bzw. moderiert werden. Das Vorgehen folgt also einem Dreischritt, der 1. das Bearbeiten bzw. Sammeln, 2. die Präsentation der Ergebnisse sowie 3. die angeleitete Übertragung auf die eigene Person umfasst. Die Bearbeitung der ProfilPASS-Elemente erfolgt dabei vor allem im Gruppengeschehen in Form von Kleingruppenarbeit.<sup>103</sup> Dabei stellen einige Beratende heraus, dass sie nicht den kompletten ProfilPASS bearbeiten, sondern vielmehr Bestandteile, die sie eigens aus Elementen des blauen und roten ProfilPASSes zusammengestellt haben. In einigen Fällen erfolgt eine eigenständige Vorbereitung in Form von Hausaufgaben, die dann im Gruppengeschehen besprochen werden. In der Phase der eigenständigen Bearbeitung wirken die Beratenden – wie in der Einzelberatung – unterstützend, indem sie mittels Telefon oder E-Mail für Rückfragen zur Verfügung stehen. Die Themen der Gespräche, Diskussionen und des Austausches werden stark durch die Gruppenmitglieder bestimmt und beziehen sich nicht immer unmittelbar auf die Bearbeitungsschritte des ProfilPASSes, sodass eine zeitweise Loslösung der Beratung vom ProfilPASS festzustellen ist. Allerdings gibt der ProfilPASS eine Struktur und einen Rahmen vor und steckt damit die Grenzen ab.

„Also vom Ablauf her ist wir haben immer nur glaub einen relativ geringen Teil mit dem ProfilPASS gearbeitet. Es waren ganz viel Gespräche, ins Gespräch kommen untereinander, die Erwartungen ab oder die Situation erstmal zu erfassen, in der jemand ist und dann hab ich schon auch die anderen, hab ich so gesagt O.K. man nutzt die anderen, um deren Ideen, die sie dazu kriegen oder Assoziationen, mit rein zu nehmen. Ja und das war so ein System, was wir eigentlich immer, wenn wir was Neues angefangen so mit etabliert haben sagen O.K. wir stellen was vor, wir geben was in die Gruppe und gucken, was die anderen dazu für eine Meinung haben, aber im wahrsten Sinne von Feedback also nicht kritisieren oder so, sondern ganz klar Feedbackregeln auch vorher festgelegt und eben den Fokus auf diese Lösungsorientierung und nicht auf die Defizitorientierung, also das war mir auch ganz wichtig da zu sagen, es lebt jeder sein Leben und jetzt treffen sich hier alle und jetzt gucken wir einfach, dass wir uns gegenseitig unterstützen und nicht kritisieren oder in Frage stellen oder drin rumbohren in der Biografie der anderen“ (Interview 11, Absatz 20).

---

<sup>103</sup> Genauere Beschreibungen, welche Methoden und Techniken ein- und umgesetzt werden, fehlen in den Ausführungen der interviewten Personen.

Dem Beratenden wird somit die Rolle des Moderierenden bzw. Leitenden sowie des Beratenden zuteil. Während in den moderierenden Phasen die Gruppenmitglieder selbst beratende Funktion übernehmen, ist in den Beratungsphasen die Rolle des Beratenden durch den gezielten Einsatz von vertiefenden Fragetechniken gekennzeichnet. Das heißt, dass dem Beratenden im ersteren Fall eine anleitende und im zweiten Fall eine klassisch beratende Funktion zugeschrieben werden kann. Die klassisch beratende Funktion erinnert dabei an die Funktion, die die Beratenden im dritten Teilschritt der Verlaufsphase in Einzelberatungen einnehmen. Die Beratenden vertiefen die Ergebnisse der erarbeiteten Tätigkeitsfelder, indem sie an unverständlichen Stellen nachfragen, Ungenauigkeiten konkretisieren und undifferenziert ausgeführte Stellen präzisieren lassen.

„Also klar Fragetechniken. Aber ich setze nicht nur Techniken ein, sondern überwiegend führe ich Gespräche, ja. Also auch mit den Einzelnen, wir sitzen in der Gruppe, wir reden darüber, wir vertiefen es“ (Interview 14, Absatz 34).

Insgesamt lässt sich für die Vorgehensweise der *losen Orientierung* am ProfilPASS konstatieren, dass sie einem Dreischritt folgt, dessen Schwerpunkt die Gespräche, Diskussionen und der Austausch darstellen. Das Vorgehen wird dabei der Tatsache gerecht, dass durch das Gruppensetting sowohl individuellen als auch kollektiven Bedürfnissen entsprochen werden muss. Sowohl durch die Bearbeitung als auch durch das Vorstellen der Kleingruppenergebnisse sowie der Beratungsleistung in den Gesprächen wird es dem Ratsuchenden ermöglicht, die Gruppenergebnisse auf die jeweilige individuelle Situation zu übertragen und individuell nutzbar zu machen. Die Beratung innerhalb der Verlaufsphase der *losen Orientierung* am ProfilPASS ähnelt somit der Einzelberatung, die zwar entlang des ProfilPASSes erfolgt, sich jedoch in den Gesprächen, Diskussionen und Austauschmöglichkeiten wieder von dieser löst.

Die Orientierung am chronologischen Ablauf des ProfilPASSes (2) ist durch die stringente Bearbeitung aller ProfilPASS-Bestandteile gekennzeichnet. Diese Vorgehensweise wird dabei von Beratenden ohne oder mit Kurzzeitfortbildungen durchgeführt. Dabei werden Seite für Seite, Sequenz für Sequenz nacheinander abgearbeitet.

„Ich bin, ich bin dem das ProfilPASS ist ja ne relativ eng gesteckter Rahmen und dieses Seminar. Und diesem Rahmen muss man folgen. So. Also bin ich genau so vorgegangen, wie's auch angegeben wird. Man ist relativ nah an dem Ordner, ist man ja fest gebunden, das heißt, man kann da nicht so wahnsinnig viel individuell machen [...]“ (Interview 06, Absatz 33/49).

In einem Fall wird der ProfilPASS ebenfalls von „A bis Z“ durchgearbeitet, jedoch nicht hintereinander weg. Vielmehr werden zwischen den einzelnen Bearbeitungsschritten andere Themen der Maßnahme vermittelt und bearbeitet. Das heißt, dass die ProfilPASS-Bearbeitung und Beratung in dieser Ausprägung zerstückelt erfolgt und einen immer wiederkehrenden Bestandteil der gesamten Maßnahme darstellt.

Der Einstieg in den jeweiligen Bearbeitungsschritt wird durch einleitende Gespräche oder Übungen vorbereitet, um die Gruppenmitglieder für die jeweiligen Besonderheiten und Foki des Abschnitts zu sensibilisieren und somit eine Bearbeitung zu ermöglichen.

„Gut, das ist der Anfang, es geht um die Beschreibung dann sehr schnell dieser Tätigkeitsfelder. Da versuch ich klar zu machen was sind die Unterschiede der Lernformen, wo haben sie gelernt da und das ist erstaunlich, weil das kommt immer aus der [unverständlich], meine Frage ist, wo lernt man denn ja dann kommt Schule, dann kommt [unverständlich] und ja also ins wo was sind das für Sachen, ja wie gehört also da sind sie immer so ein bisschen irritiert und ich versuche die da zu aktivieren die Teilnehmer und dann, ja das sind doch wie kann man das noch nennen Institutionen und dann sind die sehr aktiv, ja also viele ich versuche viele Fragen zu stellen, weil das eben auch das ist ja auch so ein Lernverhalten, das ist jetzt nicht Zielrichtung unbedingt vom ProfilPASS, das ist für mich aber additiv notwendig, damit ich die Gruppe so steuern kann, dass sie einfach weiter kommen und ja und dann geht's um die Tätigkeitsfelder, dass ich erkläre, sie lernen eben überall fortlaufend, Sinn und Zweck des ProfilPASSes, dass es nicht nur institutionalisiertes und Lernen geht wo es eben Abschlüsse gibt und Zeugnisse andere Bundesländer andere Länder sind da schon weiter, in Frankreich gibt's ja da Verkürzung von Ausbildungsgängen und und und“ (Interview 13, Absatz 53).

Die Bearbeitung bzw. Beratung innerhalb der einzelnen Abschnitte folgt dann einem Dreischritt, der an den Dreischritt der Einzelberatungsverlaufsphase erinnert. Zwar unterscheiden sich die beiden Abläufe nicht hinsichtlich der Bestandteile, jedoch stark bei den Vorgehensweisen und der Tiefe der Bearbeitung und Beratung. Die Bearbeitung der einzelnen Abschnitte kann in drei Bestandteile untergliedert werden<sup>104</sup>:

---

<sup>104</sup>Von diesem Dreischritt weicht lediglich eine Beraterin ab, die vor Kursbeginn einen Informationstermin vorschaltet, auf diesem die Inhalte erklärt und die Teilnehmenden mit Hausaufgaben entlässt, sodass diese bereits zum ersten Termin mit Ergebnissen kommen.

1. Erklärung der Bearbeitungsweise
2. Durchführung des Verfahrensschritts
3. Besprechung des Erarbeiteten mit Diskussion der Ergebnisse

Die Erklärung der Bearbeitungsweise (1) erfolgt im Plenum. Die Beratenden stellen den jeweiligen Arbeitsschritt vor und erläutern die damit verbundene Vorgehensweise. Dies geschieht in der Regel mittels visualisierender Methoden. Die Struktur der Vorlage aus dem ProfilPASS wird auf Tafel, Metaplankarten oder Flip-Chart-Papier übertragen, die Vorgehensweise entlang der einzelnen Schritte erläutert und an einem Beispiel exemplarisch durchgeführt.

„Und dann habe ich nochmal [...] gesagt, wie das Prozedere geht, beschreiben, bewerten und dann eben auch die Kompetenzen feststellen. Habe das meistens an einem Beispiel gemacht. [...] Aber das hat also sehr viel Erklärung bedurft, ihnen überhaupt erstmal klar zu bringen, wie man das beschreibt, wie man das benennt und so. Mussten wir auch immer wieder Beispiele anführen (Interview 12, Absatz 14/26).

Dabei sind die Beispiele eher allgemeiner Art, das heißt, nicht wie in der Einzelberatung an einem Beispiel des Ratsuchenden orientiert, sondern anhand eines erdachten Beispiels. Obwohl dieser Schritt – wie in der Einzelberatung – der Befähigung zur eigenständigen Bearbeitung der Ratsuchenden beitragen soll, erfolgt die exemplarische Durchführung der Arbeitsschritte aufgrund der Gruppenkontexte, also losgelöst von individuellen Biografien. Während in der Einzelberatung die Beratenden bereits durch die Einzelsituation und vertiefende Fragen entlang der individuellen Biografie arbeiten, gleicht dieser Schritt in der Gruppenberatung, die sich stringent am chronologischen Ablauf des ProfilPASSes orientiert, einer Vermittlungssituation, die keinen individuellen Bezug herstellt. Vielmehr soll sie den Ratsuchenden befähigen, das Verfahren eigenständig auf die individuelle Situation zu übertragen.

An die Erklärung der Bearbeitungsphase schließt sich die Durchführung des jeweiligen Bearbeitungsschrittes (2) an. Hierfür wählen die Ratsuchenden auf der Basis der Ergebnisse des Bearbeitungsschritts *Mein Leben – ein Überblick* eigenständig ein Tätigkeitsfeld aus. Wichtig ist, dass dieses Tätigkeitsfeld nicht problembesetzt ist, da es maßgeblichen Einfluss auf die Bearbeitung weiterer Tätigkeitsfelder hat.

„[...] grundsätzlich ein Tätigkeitsfeld auswählen über das sie reden möchten, ja. Also nicht gleich ein problematisches, sondern sie sollen erstmal eines nehmen,

was ihnen angenehm ist zum Reden. Wenn sie beispielsweise viele Problemstellen im Beruf haben, dann müssen sie ja nicht das berufliche Tätigkeitsfeld nehmen, sondern nimmt man Hobbies oder Familie, ja. Je nach dem, was den Leuten liegt. Über dieses Tätigkeitsfeld habe ich dann aber festgestellt, dass die Leute, wenn sie darüber reden, dann plötzlich auch sehr viel offener werden für die anderen Tätigkeitsfelder und das ging dann auch relativ problemlos in dieser Gruppe, dass dann auch Themen angesprochen wurden, die sonst vielleicht nicht angesprochen worden wären“ (Interview 01, Absatz 52).

Diese Auswahl muss durch die Beratenden unterstützt bzw. angeleitet werden, um eine qualitätsvolle Bearbeitung des ProfilPASSes zu ermöglichen.

„Es ist auch immer bisschen schwierig wie die Leute auswählen, welches Thema suche ich mir denn jetzt aus, ja und manche Leute suchen sich relativ banale Sachen aus, ja. Also man muss sie auch schon ein bisschen leiten, weil also in der letzten Gruppe hat sich eine Frau ausgesucht, wie sie einen Pullover gestrickt hat. Man kann natürlich da schon auch Kompetenzen draus ableiten, aber es bleibt dann einfach nicht so viel Verwertbares übrig, ja“ (Interview 21, Absatz 18).

Nach erfolgter Auswahl kann die Bearbeitung des jeweiligen Verfahrensschritts sowohl in Einzel- als auch in Kleingruppenarbeit oder als Hausaufgaben beginnen. Allerdings wird die Einzelarbeit innerhalb des Kurses oder der Maßnahme eher beiläufig erwähnt und nicht weiter ausgeführt. Daraus lässt sich schließen, dass der Fokus in dieser Durchführungsphase eher auf der Kleingruppenarbeit oder der Eigenarbeit zu Hause liegt. Bei diesen Bearbeitungsformen wird vor allem die Mind-Mapping-Methode eingesetzt, die sowohl erarbeitenden als auch visualisierenden Charakter hat. Sofern die Bearbeitung innerhalb der Gruppe erfolgt, kommen den Ratsuchenden innerhalb der Kleingruppe verschiedene Rollen zu.

„Dann haben wir meistens drei Teilnehmer pro Gruppe und jeder stellt sein Thema vor und dann wird das eben auch auf einem Flipchart oder auf der Wand irgendwie festgehalten, was die einzelnen gemacht haben zu diesem Thema. Und es ist genauso organisiert einer stellt vor, der eine fragt und einer schreibt ja. [...] Und dann ist das eben auch wieder rotierend bis alle drei dann eben ihr Thema durch haben“ (Interview 13, Absatz 22/24).

Die Kleingruppenarbeit erfüllt darüber hinaus den Zweck, dass sie ein Gefühl von Zugehörigkeit zu einer Gruppe erzeugt, das zu einem besseren Arbeitsklima führt. In dieser Kleingruppenphase werden vor allem die Schritte des Benennens und Beschreibens durchgeführt.

„[...] beziehungsweise einer Aufgabe aus einem Tätigkeitsbereich, den sie dann – und da drängen wir drauf – in Kleingruppen, also zu zweit oder zu dritt, eben auch in einzelne Schritte zerlegen und dann die Schritte aufschreiben“ (Interview 19, Absatz 19).

Allerdings ist eine unterstützende Begleitung dieser Kleingruppenphase notwendig, da das kleinteilige Vorgehen den Ratsuchenden Schwierigkeiten bereitet. Neben der begleitenden Unterstützung muss an diesen Punkten zum Teil im dritten Teilschritt nachgebessert werden.

„Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen empfinden das Kapitel 2 auch als das schwierigste Kapitel, weil es ja darum geht, die einzelnen Tätigkeitsfelder, ich sag jetzt mal, aufzudröseln nach Nennen, Beschreiben und da muss ich als Betreuende, sag ich mal, sehr stark auch unterstützend wirken, dass die Aufgabe richtig verstanden wird“ (Interview 03, Absatz 8).

Neben der eigenen beratenden Unterstützung werden für diese ebenfalls Gruppenmitglieder eingesetzt, die die Vorgehensweise besonders gut beherrschen. Sie werden in der Folge zu Co-Beratenden, die es den Beratenden ermöglicht, der ganzen Gruppe gerecht zu werden.

„Und wenn das nicht funktioniert oder wo es hängt, da greif ich entweder beratend ein, oder wir haben es auch so gemacht, dass wir dann mal einen aus der Gruppe, der besonders gut war, der hat mal die Gruppe gewechselt und hat bei der anderen Gruppe geholfen, ja“ (Interview 01, Absatz 36).

Die Besprechung und Diskussion der Ergebnisse (3) sowie die damit in Verbindung stehende Bewertung erfolgt im Plenum. Die erarbeiteten Ergebnisse werden durch verschiedene Formen des Vorstellens allen Gruppenteilnehmenden offen gelegt. Sowohl die anderen Teilnehmenden vor allem aber die Beratenden übernehmen in dieser dritten Phase eine coachende Funktion und ermöglichen dadurch den Teilnehmenden, die eigenen Ergebnisse vertiefend zu beschreiben und zu reflektieren.

„Also einmal natürlich eine Anleitungsfunktion ne, die durch die Struktur und dazu begleiten und eben auch ne Coachingfunktion durch immer wieder durch entsprechende Fragen, ne. Also auch wenn die das in der Gruppe gemacht haben und präsentieren das dann, entstehen ja immer noch viele Fragen, also wir gehen dann immer noch sehr ins Detail, ja und versuchen nochmal zu hinterfragen, wie habt ihr das gemacht oder was ist da gewesen und da gewesen, also das sind so die Hauptfunktionen, die wir einnehmen“ (Interview 21, Absatz 52).

Während die *lose Orientierung* am ProfilPASS den Schwerpunkt auf den Gesprächen, Diskussionen und dem Austausch setzt, ist bei der *stringenten Orientierung* eine Gleichberechtigung aller Bestandteile festzustellen. Die verschiedenen Orientierungen am ProfilPASS stehen somit für unterschiedliche Perspektiven auf den Bearbeitungs- bzw. Beratungsprozess. Die *lose Orientierung* folgt einer *Beratungslogik*, die den ProfilPASS als unterstützendes Moment – roten Faden – einsetzt. Die *stringente Orientierung* unterliegt einer *Vermittlungslogik* und stellt die Bearbeitungsweise und das Vorgehen des ProfilPASSes in den Vordergrund. Zweitere setzt also die in der Anfangsphase beschriebene Logik eines Kursangebots zum Thema ProfilPASS mit vermittelnden Anteilen fort. Erstere dagegen löst sich in der Verlaufsphase von dieser Logik und nähert sich der Logik der Einzelberatungen an.

Am Ende der Verlaufsphase sowohl der losen als auch der *stringenten Orientierung* in Gruppenberatungen sind die Schritte *Mein Leben – ein Überblick* sowie *Meine Tätigkeiten – eine Dokumentation* abschließend bearbeitet. Dies ermöglicht den Übergang in die Endphase, die je nach Vorgehensweise unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt.

### 6.2.2.3 Endphase

Bei den Vorgehensweisen können für die Endphase analytisch zwei verschiedene Varianten unterschieden werden:

1. Adaptation der Vorgehensweise der Verlaufsphase (stringente Orientierung) auf die Endphase
2. Eine gesprächsbasierte Beratung sowohl in Einzelgesprächen als auch im Gruppenkontext

Sofern die Vorgehensweise der Verlaufsphase (1) adaptiert wird, werden die jeweiligen Schritte erklärt und durch die Teilnehmenden durchgeführt, um dann die Ergebnisse zu besprechen. Auch hier ist ein Wechselspiel von Plenum – Kleingruppenarbeit bzw. Einzelarbeit – Plenum festzustellen, das es den Teilnehmenden ermöglicht, ihre eigene Kompetenzbilanz zu erstellen. Diese Vorgehensweise hat eine schließende Funktion und endet mit der Bilanzierung der Kompetenzen.

Die gesprächsbasierte Beratung der Endphase der Gruppenberatungsverläufe muss weiter differenziert werden. Zum einen findet diese Endphase in Einzelgesprächen –

also losgelöst von der Gruppe – statt. Zum anderen wird die Endphase gesprächsbauiert in der Gruppe durchgeföhrt. Beiden Vorgehensweisen ist gemein, dass sie in der Endphase öfhnenden Charakter haben und in eine weitergehende Beratung münden.

„Dann kommt in diesem Fall eine, die Kompetenzbilanzierung findet dann statt in einem persönlichen Gespräch, das ist dann nicht mehr die Gruppenphase und in diesem persönlichen Gespräch listen wir die Kompetenzen auf und ja, versuchen, daraus dann eben auch Berufsperspektiven zu finden. Das heißt, wenn jemand gut organisieren kann, belastbar ist, mit Kunden oder mit Leuten gerne kommuniziert, dann wäre zum Beispiel eine Tätigkeit vielleicht am Empfang eines Unternehmens sinnvoll, wo es a) wuselig zugeht, wo Telefon ist, wo Kunden sind, wo Arbeiten erledigt werden müssen, wo Termine vergeben werden müssen, wo Kundenfreundlichkeit gewährleistet sein muss, dann wäre da vielleicht ein Feld, wo sich diejenige dann bewerben könnte. Ja, andere, bei anderen kommen ganz andere Ergebnisse raus, wie zum Beispiel Genauigkeit, akkurat mit Zahlen umgehen, das bietet dann ein anderes Berufsfeld. Also wir versuchen anhand der Kompetenzen und des bisherigen Werdeganges und des bisherigen Lebenslaufes eine berufliche Orientierung zu erarbeiten“ (Interview 03, Absatz 8).

Für die Endphase der Gruppenberatungsverläufe kann festgehalten werden, dass die ProfilPASS-Bearbeitung und -beratung an verschiedenen Stellen, mit sich unterscheidenden Zielsetzungen und Schwerpunktsetzungen beendet wird. Vor allem soll die Endphase aber Orientierung, Entscheidungsfindung und Perspektivwechsel ermöglichen und somit der Bilanzerstellung und Zielerarbeitung dienen. In der Folge können die Ergebnisse für andere Maßnahmen oder Beratungen nutzbar gemacht werden. Je nachdem welche Zielsetzung mit der ProfilPASS-Beratung verfolgt wird, endet der Prozess an unterschiedlichen Stellen (Bilanzerstellung, Zielerarbeitung etc.). Dabei zeigt sich, dass diejenigen, die sich stark am Instrument orientieren, eher mit der Bewertung und Zusammenstellung abschließen, während der Prozess bei Personen mit einer *losen Orientierung* am ProfilPASS oft darüber hinausgeht und erste Schritte zur Erreichung der Ziele erarbeitet. Neben der jeweiligen Orientierung ist die Gestaltung der Endphase auch stark durch die Rahmenbedingungen geprägt. Das heißt, dass offene Kursangebote häufig mit der Bilanzerstellung enden, während die Ergebnisse der ProfilPASS-Beratung in (Zwangs-)Maßnahmen häufig die Grundlage für andere Bestandteile (Bewerbungstrainings) darstellt und somit die Ergebnisse im Laufe der Maßnahme mit Zielsetzungen und ersten Umsetzungsschritten verbunden werden.



Besonderes Augenmerk muss bei den Gruppenberatungsverläufen auf die Tatsache gelenkt werden, dass die Interaktion zwischen Ratsuchendem – Gruppe – Beratendem stattfindet. Es handelt sich also um ein Interaktionsdreieck, in dem den Beratenden ebenfalls eine lenkende Funktion zuteil wird. Die Beratenden müssen sowohl auf individuelle als auch auf kollektive Bedürfnisse eingehen und diese ins Gleichgewicht bringen.

#### 6.2.2.4 Beratungsvarianten der Gruppenberatung

Insgesamt muss für alle Beratungsverläufe der Gruppenberatungen festgehalten werden, dass die Anfangsphase in allen Varianten weitgehend gleich verläuft. Dies resultiert aus der Tatsache, dass die Entscheidung für die ProfilPASS-Beratung vorgelagert stattfindet oder nicht im Ermessen der jeweiligen Teilnehmenden liegt. Zu Beginn des Angebots steht also bereits fest, dass die ProfilPASS-Beratung alleiniger Bestandteil oder ein Teilbestandteil einer Maßnahme ist. Diese Anfangsphase ist demnach nicht durch eine Entscheidungsfindung gekennzeichnet, sondern vielmehr liegt das Ziel darin, eine Grundlage für die weitere ProfilPASS-Bearbeitung und -beratung zu schaffen. Die Zielerreichung wird dabei mittels eines Dreischritts – in (Zwangs-)Maßnahmen mittels eines Vierschritts – angestrebt. Zunächst müssen sich die Teilnehmenden selbst, die Gruppe und die Beratenden kennenlernen. Im Anschluss an die Phase des Kennenlernens schließt sich die Vorstellung des ProfilPASSes als Instrument an. In (Zwangs-)Maßnahmen erfolgt dann die Teilphase der Motivations- und Überzeugungsarbeit. Erst nach diesen zwei bzw. drei Teilphasen werden erste Bearbeitungseinstiege vorgenommen. Diese Einstiege unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der eingesetzten Methoden und Techniken, die bereits Hinweise auf die sich anschließenden Verlaufsphasen geben. Sofern Methoden mit darbietendem Charakter verwendet werden, folgt die ProfilPASS-Beratung eher einer *Vermittlungslogik*. Bei dieser steht vor allem die Bearbeitung des ProfilPASSes im Vordergrund. Sie wird aber dennoch durch beratende Anteile unterstützt. Werden biografisch orientierte Verfahren und Methoden eingesetzt, so folgt die ProfilPASS-Beratung einer *Beratungslogik*. Bei dieser Variante steht die Beratung im Vordergrund. Der ProfilPASS wird als unterstützendes Instrument eingesetzt, das die Funktion eines roten Fadens, einer Orientierungshilfe übernimmt.

Auf der Grundlage der empirischen Analyse lassen sich für die Gruppenberatungsverläufe vier Beratungsvarianten identifizieren, die sich aus der einheitlichen Anfangsphase sowie den verschiedenen Varianten der Verlaufs- und Endphase zusammensetzen:<sup>105</sup>

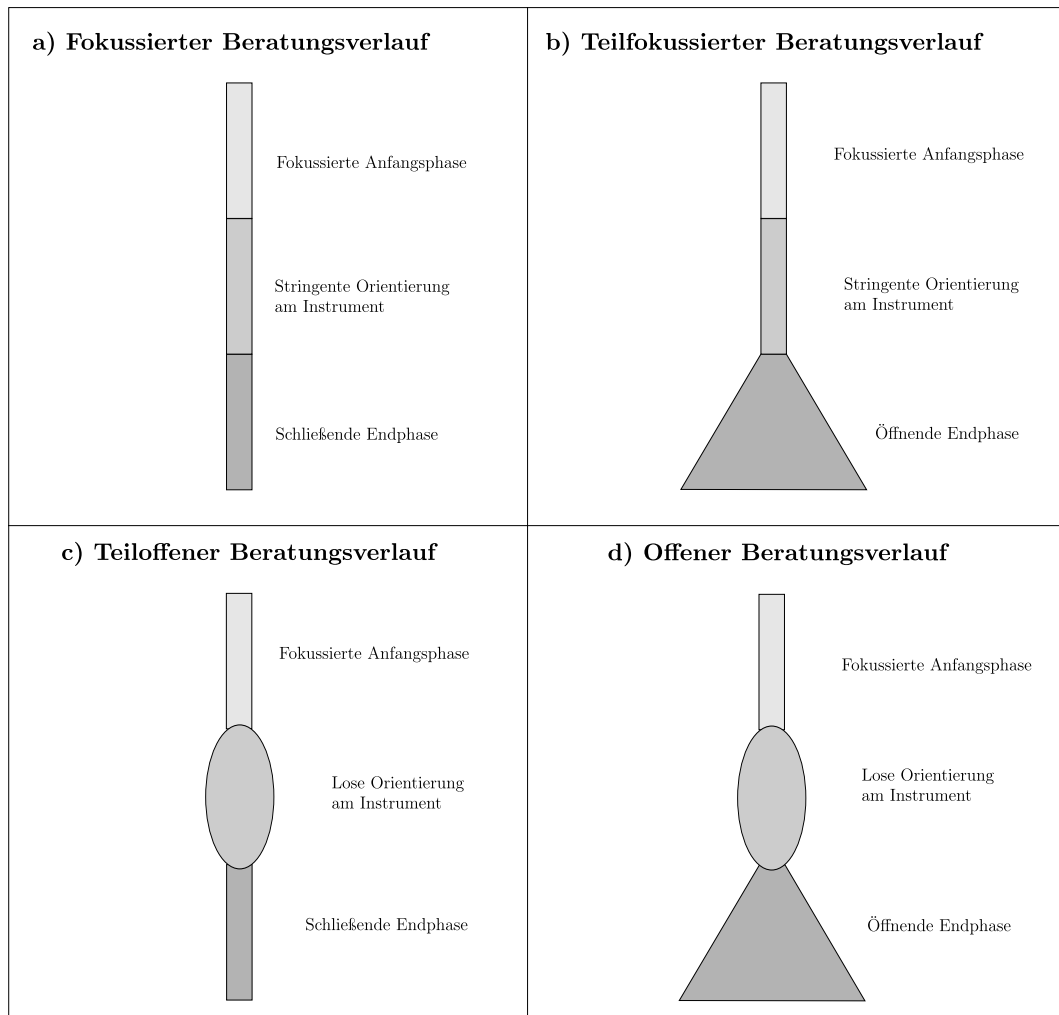


Abbildung 6.2: Beratungsvarianten der Gruppenberatung

<sup>105</sup> Obwohl für die Gruppenberatungsvarianten die Grafiken an manchen Stellen Überschneidungen zu denen der Einzelberatungsvarianten aufweisen, unterscheiden sich diese voneinander. Grund für diese grafische Dopplung sind vor allem Grenzen der Visualisierung. Gleiches gilt für Überschneidung hinsichtlich der Benennung der Varianten sowie einzelner Bestandteile der Varianten. Dopplungen der Benennungen entstehen aufgrund der Tatsache, dass die Bezeichnungen im jeweiligen Kontext zutreffend sind.

Der *fokussierte Beratungsverlauf* (a) zeichnet sich durch die *stringente Orientierung* am Instrument in allen drei Phasen aus. Das heißt, dass die ProfilPASS-Bearbeitung und -beratung Sequenz für Sequenz erfolgt und die verschiedenen Kapitel be- bzw. abgearbeitet werden. An die bereits beschriebene Anfangsphase schließt die Verlaufsphase, die durch einen Dreischritt gekennzeichnet ist. Der Dreischritt vollzieht sich dabei nach der folgenden Logik: Erklärung, Durchführung und Besprechung. Die Erklärung erfolgt dabei im Plenum anhand von entpersonalisierten, erdachten Beispielen, die das Vorgehen verdeutlichen sollen. Die Durchführung wird dann in Einzel- oder Gruppenarbeit vollzogen und durch die beratende Person sowie durch andere Teilnehmende unterstützt. Im Anschluss an die Durchführung folgt die Besprechung der Ergebnisse im Plenum. Diese wird durch die Beratenden moderiert. Durch den Einsatz von Fragetechniken werden in dieser Teilphase die Ergebnisse vertieft und ausdifferenziert. Die drei Elemente der Verlaufsphase stehen dabei gleichberechtigt nebeneinander und erfahren die gleiche Aufmerksamkeit. Ziel in der Verlaufsphase ist es, die Personen dazu zu befähigen, die Bearbeitung des ProfilPASSes in Kleingruppen vorzunehmen, um die Ergebnisse im Anschluss bündeln zu können. Es handelt sich bei dieser Variante aufgrund der verwendeten Methoden vor allem um die Vermittlung von Durchführungswissen, um die Gruppe arbeitsfähig zu machen. Obwohl die einzelnen Teilschritte dieser Verlaufsphase dem Dreischritt der Verlaufsphase in Einzelberatungen ähnelt, zeigt sich, dass die Beratungstiefe bzw. -intensität erheblich variiert. In den Einzelberatungen wird durch den gezielten Einsatz von Gesprächs- und Fragetechniken sowie aufgrund des Settings eine andere Beratungstiefe erreicht, als dies in der Gruppe der Fall ist. Die Endphase dieses Beratungsverlaufs hat schließenden Charakter und endet in der Regel mit der Bilanzierung der individuellen Kompetenzen und der Erarbeitung erster Ziele. Hier wird der Dreischritt der Verlaufsphase auf die Endphase übertragen. Das Ende wird durch die vollständige Bearbeitung des ProfilPASS-Ordnerns markiert.

Der *teilkonzentrierte Beratungsverlauf* (b) unterscheidet sich weder in der Anfangs- noch in der Verlaufsphase vom fokussierten Beratungsverlauf. Erst in der Endphase weicht ersterer vom zweiten ab. Die Endphase bei dieser Variante ist durch eine gesprächsweise Bearbeitung dieser gekennzeichnet. Das heißt, dass die Endphase entweder losgelöst von der Gruppe in Einzelgesprächen oder in Gruppengesprächen stattfindet, die es ermöglichen, jeden einzelnen in den Blick zu nehmen und indivi-

duelle weitere Schritte und Zielsetzungen gezielt zu erarbeiten. Diese Variante wird allerdings eher selten von den Beratenden praktiziert.

Kennzeichen des *teiloffenen Beratungsverlaufs* (c) ist die einheitliche Anfangsphase sowie eine schließende Endphase, die mit der Bilanzierung der individuellen Kompetenzen und der Erarbeitung erster Ziele endet. Allerdings zeichnet sich die Verlaufsphase durch eine starke Loslösung vom Instrument aus. Der ProfilPASS dient in dieser Phase als Roter Faden, der eine Struktur des Prozesses vorgibt. Die Auswahl der Bestandteile des ProfilPASSes wird eklektisch vorgenommen. Die Beratung erfolgt auch hier in einem Dreischritt, der dem der ersten beiden Varianten ähnelt: Bearbeitung, Vorstellung und Vertiefung durch Diskussion. Allerdings liegt der Schwerpunkt eindeutig auf der Vertiefung, die durch den gezielten Einsatz von Gesprächs- und Fragetechniken der Beratenden stark vorangetrieben wird. Dieses vertiefende Element weist dabei starke Parallelen zur Einzelberatung auf.

Beim *offenen Beratungsverlauf* (d) sind sowohl die Verlaufsphase als auch die Endphase durch die Loslösung vom Instrument gekennzeichnet. Nach der einheitlichen Anfangsphase erfolgt die Verlaufsphase wie beim teiloffenen Beratungsverlauf. Dem ProfilPASS wird die Funktion eines unterstützenden Moments zugeschrieben. Die Beratung folgt dem Dreischritt: Bearbeitung, Vorstellung, Vertiefung und geht weit über die Bestandteile des Instruments hinaus. Die Endphase entspricht der Endphase des teilfokussierten Beratungsverlaufs (b) und ist durch die gesprächsweise Bearbeitung gekennzeichnet. Die Beratung öffnet sich in dieser Variante hinzu einer umfassenden Bildungsberatung. Der offene Beratungsverlauf wird ausschließlich von Personen mit mittlerem und hohem Vorqualifizierungsgrad praktiziert.

Ähnlich wie bei den Einzelberatungsverläufen kann auch für die Gruppenberatungsverläufe ein Zusammenhang zwischen Vorqualifizierung und Beratungsverlauf hergestellt werden. Während der offene Beratungsverlauf fast ausschließlich von grundständig qualifizierten Beratenden durchgeführt wird, wird der fokussierte Beratungsverlauf vor allem von Personen praktiziert, die keinen oder einen mittleren Qualifizierungsgrad aufweisen. Auch der teiloffene Beratungsverlauf wird vornehmlich von mittel bis hoch qualifizierten Personen durchgeführt. Dies gilt ebenfalls für den teilfokussierten Beratungsverlauf.

Beraterische Qualifikation/Beratungsvariante				
	Fokussierter Beratungsverlauf	Teilfokussierter Beratungsverlauf	Teiloffener Beratungsverlauf	Offener Beratungsverlauf
Grundständige Qualifikation	1	5	5	5
Kurzzeit-Qualifizierung	5	5	1	0
Keine Qualifizierung	2	0	0	0

Tabelle 6.3: Kreuztabelle: Beraterische Qualifikation/Beratungsvariante

Der verdeutlichte Zusammenhang zwischen Qualifikationsgrad und flexiblem Einsatz von Beratungsverläufen ist nicht zuletzt mit der Perspektive der jeweiligen Beratenden auf den Prozess zu begründen. Während bei den fokussierten Beratungsverläufen die Bearbeitung des ProfilPASSes als Instrument im Vordergrund steht, nehmen die offenen Beratungsvarianten eher die Beratung in den Blick. Dies ist sowohl auf das Selbstverständnis der Beratenden als auch auf die Beratungsfähigkeit eines flexiblen, freischwebenden Methodeneinsatzes zurückzuführen. Die besserer Qualifikation und in der Folge die vorhandene Beratungserfahrung ermöglichen es den Beratenden, flexible, situationsadäquate Beratungsverläufe anzuwenden. Die Beratungsverläufe unterscheiden sich aufgrund der unterschiedlichen Vorgehensweisen hinsichtlich der Fokussierung auf oder Loslösung vom Instrument und in der Folge hinsichtlich der Beratungsintensität. Die Varianten weisen demnach eine große Bandbreite auf, deren Logiken von Vermittlung bis Beratung reichen, in jedem Falle aber immer beratende Elemente enthält.

### 6.2.3 Zum Zusammenhang zwischen beraterischer Vorqualifizierung, Beratungs(selbst)verständnis, Angebotsform und Beratungsverlauf

Wie bereits aufgezeigt, führen diejenigen, die beraterisch höher qualifiziert sind, eher Einzelberatungen und Personen ohne beraterische Vorqualifizierung eher Gruppenangebote durch. Personen mit mittlerem Qualifizierungsgrad sind in beiden Bereichen vertreten. Diese Erkenntnis lässt sich nun noch erweitern, indem gezeigt wird, dass

die jeweilige Vorqualifizierung und das daraus resultierende Beratungsverständnis sowie die Angebotsform auch Einfluss auf die Verwendung von Beratungsverläufen haben.

Zum Beratungs(selbst)verständnis ist anzumerken, dass die Beratenden die eigene Rolle, Aufgabe und Funktion in der ProfilPASS-Beratung analog ihrer Vorqualifizierung beschreiben. Während diejenigen, die formal besser qualifiziert sind, ihr Beratungsverständnis in differenzierter Form ausführen, verstehen diejenigen, die ausschließlich praktische Erfahrungen haben, ihre Beratungstätigkeit eher als Begleitung.

„Hauptsächlich begleitend. Ich finde das Begleiten am Wichtigsten. Denn ich finde, der ProfilPASS ist wirklich für die Selbstreflektion gedacht und ich leite da im Prinzip nur an. Ich möchte da auch niemanden irgendwie in irgendeiner Weise in eine Richtung drücken oder ihn da drauf, ich weise nur darauf hin, aber ich finde die begleitende Beratung wichtiger als das reine Beraten, ja. Weil das geht mir dann auch schon wieder zu weit, dafür bin ich irgendwo auch nicht ausgebildet. Wie gesagt, also da braucht man vielleicht auch schon mehr psychologische Erfahrung und die hab ich nicht. Also ich möchte das begleitend machen. Das find ich wichtig“ (Interview 01, Absatz 54).

Dies hat zur Folge, dass die Personen, die ausschließlich praktische Erfahrungen haben, etwas anderes unter Begleitung bzw. Beratung mit dem ProfilPASS verstehen als diejenigen, die besser qualifiziert sind. Es zeigt sich an dieser Stelle, dass die formal besser qualifizierten Personen ein differenzierteres Beratungsverständnis haben und auch ihr eigenes Vorgehen begrifflich als Beratungshandeln verstehen.

„Also wir konnten dann, ich sag mal im weiteren Gesprächsverlauf, wo wir dann einfach auch drüber gesprochen haben, ob’s für die Dame sinnvoll ist auch irgendeine Therapie zu machen, ja. Also so wo einfach dann klar war, also wir gehen da nicht weiter, aber einfach mit ihr gemeinsam zu gucken, was es für Lösungswege geben kann, aber auch klar, dass es auch eine Lösung sein kann, das so zu sagen auch wieder in der Versenkung verschwinden zu lassen für sie, ja. Also aber zu gucken, was gibt’s für mögliche Optionen“ (Interview 15, Absatz 24).

Daraus resultierend kann sowohl für die Einzel- als auch für die Gruppenberatung, die durch Beratende mit hohem Vorqualifizierungsgrad durchgeführt werden, festgehalten werden, dass diese die verschiedenen Beratungsverläufe situationsadäquat und flexibel einsetzen. Sie schöpfen aus einem reichhaltigen Repertoire und sind in der Lage dieses zweckmäßig einzusetzen. In der Regel weisen die von diesen Personengruppen

eingesetzten Beratungsverläufe aufgrund ihrer Loslösung vom Instrument eine stärkere Beratungsintensität auf. Dies ist nicht zuletzt auf die eingenommene Perspektive und das eigene Selbstverständnis zurückzuführen. Für die Beratenden mit hohem Vorqualifizierungsgrad steht die Beratung der Teilnehmenden im Vordergrund. Der ProfilPASS nimmt dabei nur eine unterstützende Funktion, einen geringen Stellenwert ein. Die eingenommene Perspektive nimmt die Beratung in den Blick und entscheidet, welche Bestandteile des ProfilPASSes benötigt werden. Der ProfilPASS-Beratung liegt eine *Beratungslogik* zugrunde.

Beratende, die keine beraterische Vorqualifizierung aufweisen, führen vornehmlich Gruppenangebote durch und setzen in der Regel fokussierte Beratungsverläufe ein, die sich stark an der Struktur des Instruments orientieren. Sie folgen eher einer *Vermittlungslogik*, die die Teilnehmenden in die Lage versetzen soll, den ProfilPASS qualitätsvoll zu bearbeiten. Ihre Perspektive nimmt also zunächst das Instrument in den Blick. Dabei wird die Bearbeitung des Instruments durch beratende Anteile unterstützt. Jedoch steht die Beratung nicht im Mittelpunkt des Prozesses, sondern nimmt eine unterstützende Funktion ein, die die Bearbeitung gelingen lässt.

Beratende mit mittlerem Qualifizierungsgrad nehmen sowohl die eine, als auch die andere Perspektive ein. Dies ist maßgeblich vom eigenen Selbstverständnis, aber auch von den Angebotsformen (vom institutionellen Kontext) abhängig. Handelt es sich um ein offenes Kursangebot, dessen Inhalt der ProfilPASS ist, wird eher die Perspektive mit der *Vermittlungslogik* gewählt, während in (Zwangs-)Maßnahmen eher die Perspektive der *Beratungslogik* dominiert.

Zusammenfassend können in der Folge zwei Perspektiven auf Beratung entworfen werden, die auf die beraterische Vorqualifizierung das daraus resultierende Beratungs(selbst)verständnis sowie die Angebotsform und der damit zusammenhängenden Anwendung von Beratungsverläufen zurückzuführen sind.

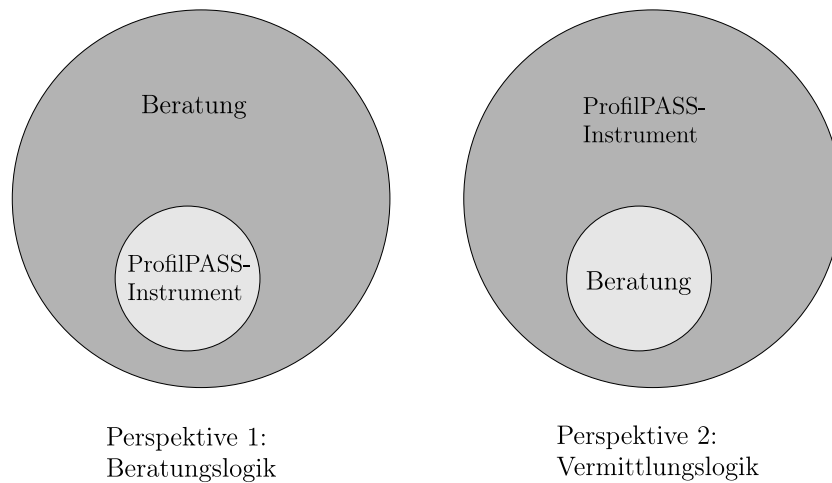


Abbildung 6.3: Logiken der ProfilPASS-Beratung

### 6.3 Methodenvielfalt in der ProfilPASS-Beratung

Über die Methodenbeschreibungen hinaus, die in den ProfilPASS-Beratungsverläufen enthalten sind, benennen die Beratenden zahlreiche weitere Methoden, die im Verlauf der ProfilPASS-Beratung eingesetzt werden. Dabei wird nicht nur eine große Vielfalt beschrieben, vielmehr handelt es sich um Methoden, die den Ratsuchenden unterschiedliche Zugänge zur ProfilPASS-Beratung ermöglichen und unterschiedliche Akzente setzen. Es handelt sich also um Methoden, die den Ratsuchenden ganzheitlich ansprechen.<sup>106</sup> Die durch die Beratenden beschriebenen Methoden werden in der folgenden Grafik systematisiert:<sup>107</sup>

<sup>106</sup> Allerdings muss einschränkend festgehalten werden, dass die Methodenkombinationen bei den verschiedenen Beratenden erheblich variieren, sodass in keinem Fall das ganze Methodenspektrum abdeckt wird.

<sup>107</sup> Da die Erhebung der zusätzlich eingesetzten Methoden im Leitfaden als Nachfrage vorgesehen war, wurden hier in einigen Fällen die in der eigenen ProfilPASS-Beratungspraxis eingesetzten Methoden durch die Experten und Expertinnen lediglich benannt, ohne zu erläutern, zu welchem Zeitpunkt oder in welcher Situation der Beratung diese eingesetzt werden. Sofern aus den Expertenbeschreibungen diese Informationen nicht hervorgehen, orientieren sich die Zuordnungen der Methoden zu den Oberkategorien der Systematik an Zuordnungen wie sie in Methodenpublikationen für die Bildungsarbeit zu finden sind (vgl. hierzu u. a. Knoll 2007; Rabenstein/Köhler-Günther 1995; Hartmann/Funk/Nietmann 1991; Brühwiler 1992; Ruhe 1998; Siebert 2010; Quilling/Nicolini 2007; Seifert 1999; Seifert 2003; Donnert/Kunkel 2002). Dies kann Doppelzuordnungen zur Folge haben.



## 6 Das ProfilPASS-Beratungshandeln aus Sicht der Beratenden

<b>Verlaufsform<sup>108</sup></b>	<b>Aktionsform<sup>109</sup></b>	<b>Sozialform</b>	<b>Aktivitätsgrad der Ratsuchenden</b>	<b>Setting</b>
Einsteigen	Methoden zum Kennenlernen	Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Plenum	aktiv	Gruppenberatung
Einsteigen	Spielerisch akzentuierte Methoden	Einzelarbeit, Plenum	aktiv	Einzel- und Gruppenberatung
Erarbeiten	Methoden mit darbietendem Charakter	Plenum	rezeptiv	Gruppenberatung
Erarbeiten, Integrieren	Methoden zur Erschließung von Inhalten	Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Plenum	rezeptiv bis aktiv	Einzel- und Gruppenberatung
Einsteigen, Erarbeiten, Integrieren, Auswerten	Methoden zur Visualisierung	Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Plenum	rezeptiv bis aktiv	Einzel- und Gruppenberatung
Einsteigen, Erarbeiten, Integrieren, Auswerten	Gestalterisch, biografisch akzentuierte Methoden	Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Plenum	aktiv	Einzel- und Gruppenberatung
Einsteigen, Erarbeiten, Integrieren	Meditativ akzentuierte Methoden	Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Plenum	aktiv	Einzel- und Gruppenberatung
Einsteigen, Erarbeiten, Integrieren, Auswerten	Kommunikativ akzentuierte Methoden, Interventionstechniken	Partnerarbeit, Plenum	interaktiv	Einzel- und Gruppenberatung

Tabelle 6.4: Systematisierung der eingesetzten Methoden in der ProfilPASS-Beratung

<sup>108</sup>Die Verlaufsformen (Einsteigen, Erarbeiten, Integrieren und Auswerten) orientieren sich an der Einteilung von Müller/Papenkort (vgl. 1997, S. 5 ff.). Das Einsteigen soll die Voraussetzung für die gemeinsame Arbeit schaffen und stellt die Grundlage für das Erarbeiten, bei dem „die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand“ im Mittelpunkt steht (Müller/Papenkort 1997, S. 6). Neben dem Erarbeiten muss – nach Müller/Papenkort – das Integrieren neuen Wissens in bereits bestehende Wissensbestände erfolgen, um dann schließlich durch das Auswerten zu überprüfen, was gelernt werden sollte und wurde.

<sup>109</sup>Einige Kategorienbezeichnungen sind der Einteilung von Knoll (vgl. 2007, S. 113 ff.) entnommen, andere wurden entsprechend des vorliegenden Datenmaterials ergänzt und modifiziert.

### 6.3.1 Methoden zum Einstieg bzw. Kennenlernen

Diese Methoden sollen den Unsicherheiten der Anfangsphase gerecht werden und somit einen gelungenen Einstieg in die ProfilPASS-Beratung ermöglichen. Die hier zugeordneten Methoden werden nur von Beratenden benannt, die in Gruppenkontexten tätig sind und in denen es somit notwendig ist, dass die Rastuchenden sich selbst, einander und die Leitung kennenlernen.

„Und zum Kennenlernen lass ich Steckbriefe anfertigen, das hat sich als ganz sinnvoll erwiesen. Dann muss man diese Vorstellungsrunde nicht so furchtbar groß machen und ich sammle diese Steckbriefe auch ein, das hat auch einen egoistischen Grund. Ich kann dann nämlich zu Hause gucken, wer was ist“ (Interview 01, Absatz 19).

Die eingesetzten Methoden reichen dabei von in Einzelarbeit angefertigten Steckbriefen und Visitenkarten, die dann der Gruppe vorgestellt und somit zugänglich gemacht werden über Partnerinterviews in Paararbeit mit anschließender Vorstellung bis hin zu Selbsttests, die Auskunft über die eigene Persönlichkeit geben.

Die Anfertigung von Visitenkarten dient den Beratenden – neben dem Kennenlernen – dazu herauszufinden, ob und inwieweit sich die Ratsuchenden schriftlich ausdrücken können bzw. der Schriftsprache mächtig sind.

„Da mach ich die Visitenkarten deshalb so gerne, um rauszufinden, ob die schreiben können oder nicht, weil die verraten mir nicht, ob sie Analphabeten sind und da krieg ich das ganz schnell raus. Ich kriege ganz schnell raus, wie fit sind die mit dem Schreiben und ob sie viele Fehler machen, wenig Fehler machen, ob sie gehemmt sind, wie langsam, wie schnell sie schreiben. Das krieg ich alles mit. Was für eine Form von Schrift sie haben, das sieht man ja auch. Wenn jemand eine sehr krakelige, kindliche Schrift hat, weiß man, der schreibt nicht viel. Deshalb mach ich das zum Beispiel und dann kann’s auch sein, dass jemand nur seinen Namen hinschreibt. Ich geh ja immer rum, ich lauf immer rum und ich bleib nicht sitzen. Was ist mit dem Rest, frag ich dann. Och das kann ich mir so merken, da weiß ich, aha der hat große Probleme mit dem Schreiben, ja. Soll ich ihnen helfen, manche sagen dann ja, es gibt auch Leute, die sagen, ich muss ihnen was beichten, sag ich ist doch kein Problem, sie sagen es mir und ich schreib, ich mache daraus kein Problem, ja. Die Leute haben ja damit das Problem“ (Interview 16, Absatz 86-90).

Dass der Grad der Beherrschung der Schriftsprache erfasst werden kann, hat eine andere Beratende dazu bewogen, von Methoden zum Kennenlernen abzurücken, die

schriftliche Elemente beinhalten. Sie möchte dadurch verhindern, dass Personen vorgeführt werden, die nicht oder nicht gut schreiben können.

Über klassische Methoden in der Kennenlernphase hinaus setzen die Beratenden ebenfalls Persönlichkeitsfragebögen und Selbsttests ein. Diese sollen es den Ratsuchenden ermöglichen, vor Bearbeitungsbeginn Aufschluss über die eigene Person zu erhalten. Dabei sind die eingesetzten Tests sehr vielfältig und werden aus anderen Bereichen für die eigene Situation adaptiert.

„Wo ich etwas entdecke, was ich glaube, was gut geeignet ist, dann arbeite ich das für meine Klientel um. Viele was so gerade so Persönlichkeitstests sind oder wenn's so aus zum Beispiel geht's dort um die Lebensbalance zum Beispiel, die Krankenkassen haben da sehr viel sehr gute Tests“ (Interview 07, Absatz 84).

### 6.3.2 Spielerisch akzentuierte Methoden

Neben der konkreten Beschreibung, dass Soziogramme zu verschiedenen Themen angewendet werden, gibt es allgemeine Aussagen, dass der Anfang und somit die Einstiegsphase durch ein Spiel bzw. Rollenspiel gestaltet wird. Darüber hinaus wird durch eine Beratende darauf verwiesen, dass sie in der Einzelberatung Aufstellungen vornimmt. Dies dient dem Einstieg und dem besseren Kennenlernen des persönlichen Umfeldes des Ratsuchenden.

„Dann gibt es noch die Möglichkeit Figuren aufzustellen. Solche Mensch-ärgere-dich-nicht-Figuren in der Größe oder ich hab auch diese Hütchen, die sie aus dem Straßenverkehr kennen, diese Bremer Hütchen. Man kann dann die Menschen, die einem nahe stehen mit denen man zu tun hat täglich, Kollegen oder auch Familienmitglieder kann man ein Zettelchen dran kleben oder man kann die verschiedenfarbig gestalten und kann die dann aufstellen. Je nach dem ob sie näher bei einem dran stehen oder mehr in der Entfernung stehen, ist auch eine Methode für den Einstieg alternativ zu so einer Geschichte“ (Interview 5, Absatz 69).

Spielerisch akzentuierten Methoden werden von wenigen Beratenden sowohl in der Gruppen- als auch Einzelberatung eingesetzt. Dabei dienen sie den Beschreibungen nach immer dazu, in die Bearbeitung einzusteigen. Sie finden entweder im Plenum oder in der Einzelberatung in Einzelarbeit statt, die durch die Beratenden angeleitet und unterstützt wird. Dabei variieren die eingesetzten Methoden stark hinsichtlich der Tiefe. Während Soziogramme relativ unverfänglich eingesetzt werden können, werden bei den Aufstellungen individuelle Beziehungsstrukturen bearbeitet.

### 6.3.3 Methoden mit darbietendem Charakter

Methoden mit darbietendem Charakter werden nur von wenigen Beratenden beschrieben, die in Gruppenkontexten tätig sind. Es werden lediglich die folgenden drei Methoden genannt: fachlicher Input, Lehrgespräch und Handout.

Die Beratenden beschreiben den Einsatz von fachlichen Inputs sehr unterschiedlich. Während er zum einen als Einstieg in die ProfilPASS-Bearbeitung dient und inhaltlich eine Sensibilisierung für verschiedene Lernformen anstrebt, wird er zum anderen flexibel immer dann eingesetzt, wenn Informationsbedarf bezüglich verschiedener in der Beratung auftretender Themen entsteht. Darüber hinaus enthält das Material auch generelle Aussagen, dass „fachlicher Input geliefert“ wurde (Interview 11, Absatz 28).

Eine Beschreibung, die Elemente eines Lehrgesprächs enthält, ist lediglich bei einer Beraterin zu finden. Sie versucht ebenfalls für die verschiedenen Lernformen (informelles, non-formales und formales Lernen) durch ein Wechselspiel von fachlichem Input, aktivierenden Fragen, Moderation und Ergebnissicherung zu sensibilisieren.

„Da versuch ich klar zu machen, was sind die Unterschiede der Lernformen, wo haben sie gelernt und das ist erstaunlich, weil das kommt immer aus der [unverständlich], meine Frage ist, wo lernt man denn und dann kommt Schule, dann kommt [unverständlich] und also da sind sie immer so ein bisschen irritiert und ich versuche die da zu aktivieren die Teilnehmer und dann kann man das noch nennen Institutionen und dann sind die sehr aktiv, ja also ich versuche viele Fragen zu stellen, weil das eben auch das ist ja auch so ein Lernverhalten ist, das ist jetzt nicht Zielrichtung unbedingt vom ProfilPASS, das ist für mich aber additiv notwendig damit ich die Gruppe so steuern kann, dass sie einfach weiter kommen“ (Interview 13, Absatz 53).

Die Handouts dienen der Unterstützung und anschließenden Dokumentation der fachlichen Inputs und stellen somit – den Beschreibungen nach – keine unabhängige, allein einsetzbare Methode dar.

Methoden mit darbietendem Charakter sind in den Expertenbeschreibungen quantitativ unterrepräsentiert und scheinen in den ProfilPASS-Beratungen keine große Relevanz zu haben. Diese Tatsache trifft in besonderem Maße auf die Einzelberatung zu, ist aber auch für die Gruppenberatung zu konstatieren. Sie werden als klassische Bildungsmethoden ausgestaltet und dienen der Schaffung einer inhaltlichen Arbeitsgrundlage. Obwohl Methoden zum Kennenlernen genau wie darbietende Methoden

ausschließlich von Beratenden, die in Gruppenkontexten tätig sind, beschrieben werden, weisen zweitens einen deutlich geringeren Grad der Verbreitung auf.

#### 6.3.4 Methoden zur Erschließung von Inhalten

Bei den Seminarmethoden werden systemische Übungen, schriftliches Formulieren, der Einsatz von Arbeitsblättern und vor allem die Verwendung der Methode des Mind-Mapping beschrieben. Der Einsatz systemischer Übungen bzw. die schriftliche Formulierung von Inhalten werden jeweils lediglich durch eine Beraterin beschrieben. Häufiger dagegen werden Arbeitsblätter in der Beratung eingesetzt. Zu unterscheiden sind hier Arbeitsblätter, die aus dem ProfilPASS stammen und als Vorarbeit zunächst auf Kopien bearbeitet werden, Arbeitsblätter, die für die Beratung anregend und erklärend wirken sollen und solche, die additiv in der Beratung eingesetzt werden, um Bereiche abzudecken, die nicht im ProfilPASS enthalten sind.

„Also ich habe Arbeitsblätter entwickelt sozusagen in Anlehnung an den ProfilPASS. Also das war auch was, was uns ansatzweise vorgestellt wurde in der ersten ProfilPASS-Schulung. Da hab ich für mich selber halt noch so ein bisschen weiter dran gearbeitet, nochmal ein bisschen mit anderen Schwerpunkten. Also speziell halt auch für diese Zielgruppe Arbeitssuchende, weil das find ich kommt da manchmal nicht so stark rüber. Das ist ja erstmal so allgemein einfach Kompetenzerfassung und ich hab dann speziell nochmal Arbeitsblätter ausgearbeitet, die zum Beispiel [...] Faktoren der Arbeitszufriedenheit [fokussieren], die wir praktisch nochmal weiter erarbeiten“ (Interview 09, Absatz 54, [Anm. d. Verf.]).

Sowohl Beratende, die in Einzelsettings tätig sind als auch solche, die Gruppenberatungen durchführen, beschreiben, dass sie die Mind-Mapping-Methode für die Erarbeitung der Tätigkeitsfelder und für den Einstieg in diesen Bearbeitungsschritt einsetzen. Dabei wird die Methode sehr unterschiedlich ein- bzw. umgesetzt. Zu unterscheiden sind die Einsatzszenarien nach Sozialformen. Neben dem Einsatz des Mind-Mapping im Plenum wird diese Methode sowohl in Kleingruppen oder Partnerarbeiten als auch in Einzelarbeit umgesetzt. Während beim Einsatz im Plenum der/die Beratende an einer Pinnwand steht, an der ein Flip-Chart-Papier mit einem Begriff befestigt ist, und die Ideen der Ratsuchenden notiert, ist die Kleingruppen- bzw. Partnerarbeit dadurch gekennzeichnet, dass ein/eine Ratsuchender bzw. Ratsuchende ein Mind-Map zu einem Themenbereich anfertigt und sein/ihr Vorgehen für die anderen Gruppenmitglieder kommentiert, die ihrerseits Nachfragen stellen. In

Einzelberatungssettings wird die Methode in Einzelarbeit angewandt und mittels unterstützender Nachfragen durch die Beratenden gezielt gefördert.

„[...] dieses Kapitel 2, wenn es eine homogene Gruppe ist, die sich gut versteht, lasse ich dieses auch gerne in Partnerarbeit machen, das heißt, eine Teilnehmerin sitzt da mit dem Hobby und macht rundherum ein Mind-Map, indem die anderen sich erzählen lassen, was gehört alles dazu“ (Interview 3, Absatz 12).

Es handelt sich beim Einsatz des Mind-Mapping um eine Methode, die die Beratenden vor dem Hintergrund ihrer Rahmenbedingungen und dem angestrebten Ziel für die jeweilige Situation adaptieren. Das heißt, dass der Einsatz dieser Methode hinsichtlich der Tiefe variiert. Das Mind-Mapping wird sowohl als klassische Erarbeitungsmethode von Inhalten ausgestaltet als auch als Methode, die stark durch kommunikative Anteile unterstützt wird. Durch dieses Vorgehen wird eine tiefere Bearbeitung ermöglicht. Häufig wird dabei mit Zusatzblättern (DINA 4 oder Flip-Chart-Bögen) gearbeitet, die nicht als Dokument – wohl aber deren Ergebnisse – in den ProfilPASS aufgenommen werden.

„Und in diesem ProfilPASS, muss ich ehrlich sagen, steht am Ende dann nicht so viel drin, ja. Also ich, die haben den dann und ich sag, tragen sie das selber ein, wenn sie wollen. Sondern das Meiste steht auf diesen Mind-Maps und wir übertragen das dann natürlich schon, so, dass es auch ein Ergebnis gibt“ (Interview 02, Absatz 26).

Die Mind-Mapping-Methode eignet sich – so können die Ausführungen der Experten und Expertinnen abschließend zusammengefasst werden – in besonderem Maße für die Klärung von Begriffen und vor allem für die Durchführung des Bearbeitungsschritts *Benennen*. Darüber hinaus dienen die mittels dieser Methode gewonnenen Ergebnisse als wichtige Grundlage für die weiteren Schritte *Beschreiben* und *Auf den Punkt bringen*. Das Mind-Mapping bietet dabei den großen Vorteil, die Erarbeitung von Inhalten gleichzeitig zu visualisieren und ermöglicht somit die Veranschaulichung und Integration der Ergebnisse. Darüber hinaus wird diese Methode sowohl als Bildungsmethode, als auch als Beratungsmethode ausgestaltet und weist damit verschiedene Varianten auf.

In den Beschreibungen der Methoden zur Erschließung von Inhalten sind ebenfalls Aussagen enthalten mittels welcher Sozialform diese Methoden eingesetzt werden. Allerdings trifft diese Tatsache verständlicherweise nur auf Beschreibungen von

Beratenden zu, die ProfilPASS-Beratungen in Gruppen vornehmen. Ausführungen zum Einsatz von Seminarmethoden mit erschließendem Charakter werden auch von Beratenden vorgenommen, die in Einzelsettings tätig sind. Während sich die Ausführungen zu den bei Methoden zur Erschließung von Inhalten praktizierten Sozialformen in der Folge ausschließlich auf Gruppenberatungssettings beziehen, werden die Methodenbeschreibungen auch für Einzelberatungen getätigt.

Sowohl die Einzel-, Paar- bzw. Partnerarbeit als auch die Gruppenarbeit und die Arbeit im Plenum werden in den Gruppenberatungen – nach Aussagen der Expertinnen und Experten – angewandt. Während von einigen Beratenden lediglich konstatiert wird, dass Gruppen- oder Partnerarbeiten eingesetzt werden, handelt es sich beim Vorgehen anderer Beratenden um ein gezielt eingesetztes Wechselspiel verschiedener Sozialformen, die aufeinander aufbauen.

„Und wenn die Gruppe was aufgeschrieben hat, dann stell ich mich an die Pinnwand und sag gut, was haben sie denn so aufgeschrieben und sag dann, lasst das mal offen und sag nicht, wir fangen hier links an oder so und dann kommen dann immer Meldungen“ (Interview 13, Absatz 59).

### 6.3.5 Methoden zur Visualisierung

Hinsichtlich der Methoden zur Visualisierung können zwei Arten von Methoden unterschieden werden. Zum einen dienen die durch die Beratenden beschriebenen Visualisierungsmethoden der Unterstützung des Bearbeitungsprozesses und sollen darüber hinaus den Ratsuchenden ein ergänzender Zugang zur ProfilPASS-Erarbeitung ermöglichen.

„Mit was ich sehr stark arbeite ist eben mit dem Visualisieren. Also ich gebe Beispiele an der Tafel vor oder am Flipchart und erarbeite dann Lösungen. Also, dass sie es auch, dass sie es nicht nur, nicht nur nachdenken müssen, sondern dass sie es auch vor ihrem plastischen Auge sehen, wie sowas aussehen kann, ja“ (Interview 14, Absatz 34).

Zum anderen kombinieren die Visualisierungsmethoden Bearbeitungsschritte und Visualisierungsformen, das heißt, sie ermöglichen in einem Schritt sowohl die inhaltliche Erarbeitung als auch die gleichzeitige Visualisierung und/oder Bewertung.

„In der eigenen ProfilPASS-Praxis arbeite ich sehr viel mit solchen Methoden zum Beispiel auch dem Spinnendiagramm [...]. Da kann man die Fähigkeiten, die herausgearbeitet worden sind, dann ganz schön so in so einem Spinnennetz

anordnen, hier ist so ne Skala drauf von eins bis zehn, hier schreibt man die Begriffe hin und dann lässt man einordnen, was glaubst du oder was glauben Sie wie stark das im Moment ausgeprägt ist, wenn zehn sehr stark wäre und null sehr wenig wäre und wenn man hier die zum Beispiel jetzt Fähigkeiten draußen rangeschrieben hat, dann kann man auch mit drei Linien arbeiten, dass man einmal die Linie angibt wie es jetzt aussieht und wenn es dann später darum geht, den Weiterbildungsbedarf zu erforschen, dass man dann eine Wunschvorstellung vielleicht auch noch angeben lässt [...] und dann könnte man was Drittes nehmen ne grüne Linie ein realistisches Ziel für die nächsten zwei Jahre und das ist, finde ich immer sehr schön, weil es ist auf einen Blick erfassbar, man muss nicht sehr viel lesen und man sieht, wenn es zum Beispiel nur eine hier so eine Beule wäre, an der gearbeitet werden muss, kann man das sehr schön sehen und sieht gleichzeitig auch, ach hier hab ich schon eine Stärke, das stärkt dann auch das Selbstbewusstsein wieder“ (Interview 05, Absatz 61-63).

Neben dem Input unterstützenden Einsatz von PowerPoint dienen Whiteboard und Tafel dafür, Beispiele erklärend zu visualisieren. Das Spinnendiagramm, das Hausmodell<sup>110</sup> und das Mind-Mapping stellen dagegen Methoden dar, die das Erschließen – je nach Ausgestaltung – von (biografischen) Inhalten mit dem Visualisieren verbinden. Während die Präsentationsmedien (PowerPoint, Tafel, Whiteboard) in Gruppenkontexten eingesetzt werden, finden die Kombinationsmethoden (Erschließung – Visualisierung) sowohl in Gruppen- als auch in Einzelsettings in den verschiedenen Sozialformen Anwendung.

### 6.3.6 Gestalterisch-biografisch akzentuierte Methoden

Bei den gestalterisch-biografisch akzentuierten Methoden kann eine Unterscheidung in solche Methoden erfolgen, die lediglich biografische Ausschnitte bzw. Stationen fokussieren, und solche, die die Biografie als „Gesamtbild“ in den Blick nehmen.

Obwohl Methoden zusammengefasst werden können, die Ausschnitte bzw. Stationen aus der Gesamtbiografie herausgreifen, werden diese mit unterschiedlichen Zielsetzungen eingesetzt. Das Hausmodell dient der Erarbeitung und Sichtbarmachung von Werten, Normen, Weltbild und Positionierung sowie von Kompetenzen, Potentialen und Ambitionen, um auf dieser Basis Zielsetzungen für die Zukunft entwickeln zu können.

„Ja dieses Hausmodell hat ein Fundament, das Fundament ist die Affinität, der persönliche Bezug, wie ich das benenne, hängt natürlich vom Teilnehmer

---

<sup>110</sup>Bei dem Hausmodell handelt es sich um eine Darstellung eines Hauses, dessen Zimmer verschiedene Lebensphasen, -situationen etc. darstellen und die es im Laufe der Beratung zu durchlaufen gilt.



ab, wenn jemand das mit dem Wort Affinität nichts anfangen kann, wenn ich das ahne, taucht das auch nicht da auf, das hier ist für die Beraterausbildung erstmal, dann gibt es drei Geschosse mit verschiedenen Zimmern. Im Erdgeschoss ist einmal die private Situation, dann Werte, Weltbild, Menschenbild, Positionierung. Dazu gehört Einschätzung, Selbstbild und Fremdbild. In der nächsten Etage Kenntnisse, Potenzial, Erfahrung dann allgemeine Kompetenzen, spezielle Kompetenzen, Ambitionen und dann kommt das Dachgeschoss. Im Dachgeschoss befindet sich das Archiv. Das ist eine Besonderheit, weil das Archiv normalerweise sich im Keller befindet und es schaut keiner mehr rein, da verstauben die Akten und hier im Dachgeschoss ist aber auch noch die Vision angesiedelt, die Vision ragt hier als Wolke mit rein, die Zielscheibe für die Ziele und dann gibt's in diesem Archiv die Sonne [...]“ (Interview 05, Absatz 69-73).

Das Spinnendiagramm dagegen erarbeitet gestalterisch vorhandene Kompetenzen und ermöglicht die Bewertung dieser. In der Folge können Entwicklungsbedarfe abgeleitet werden. Die Biografie- bzw. Mottokarten sollen den Ratsuchenden einen Zugang zu den eigenen Empfindungen ermöglichen und somit den Einstieg in die ProfilPASS-Bearbeitung erleichtern. Die Ratsuchenden wählen dabei eine Karte aus, zu der sie etwas aus dem eigenen Leben erzählen können. Diese Methode dient also weniger der Erarbeitung oder der Bewertung als vielmehr der Ermöglichung eines Zugangs zur eigenen Biografie.

Die Zeichnungen, Lebenslinien und biografischen Interviews bilden – im Gegensatz zu den bereits beschriebenen Methoden – die Biografie in ihrer Gänze ab. Ziel ist es, die verschiedenen Stationen des Lebens sichtbar zu machen und somit ein Lebenspanorama der Biografie bzw. des eigenen Lebens zu erhalten.

„Also ich hab da jetzt keinen Leitfaden oder so, sondern wie gesagt, häufig nehme ich einfach den Lebenslauf als Ausgangsbasis, weil das ist auch irgendwie was, was den Leuten einfach geläufig ist, ja. Und dann stell ich Fragen dazu. Also ich sag, was ich daraus sehe und die ergänzen das dann und dann hab ich am Schluss eben ein Bild O.K. wie war der bisherige Bildungsweg, ne“ (Interview 09, Absatz 52).

Interessant in den Beschreibungen zum Einsatz gestalterisch-biografisch akzentuierter Methoden ist, dass der Zweck bzw. die Zielsetzung sehr heterogen ist. Während einige Methoden dem Einstieg dienen, werden andere mit dem Ziel eingesetzt, eine Bewertung bestimmter Lebenssituationen vorzunehmen, und wieder andere sollen einen Überblick ermöglichen. Die hier zusammengefassten Methoden werden demnach sowohl für den Einstieg, die Erarbeitungs- und Integrationsphase als auch für das

Auswerten mit unterschiedlichen Sozialformen eingesetzt. Darüber hinaus kann den Beschreibungen entnommen werden, dass trotz des Einsatzes der gleichen Methodenvariante eine unterschiedliche Bearbeitungsintensität hinsichtlich der Tiefe der Bearbeitung festzustellen ist. Das heißt, dass die Art der kommunikativen Unterstützung des Beratenden entscheidend dafür ist, ob die Methodenanwendung stärker die inhaltliche Bearbeitung des ProfilPASSes (stringente Orientierung am Instrument) anstrebt oder die intensive biografische Arbeit fokussiert (lose Orientierung am Instrument).

### 6.3.7 Meditativ akzentuierte Methoden

Die Methoden dieser Gruppe werden in der ProfilPASS-Beratung sowohl vergangenheits- oder gegenwarts- als auch zukunftsorientiert eingesetzt. Die vergangenheits- und gegenwartsorientierten Verfahren versuchen auf der Basis erlebter Erfahrungen bestimmte Situationen zu imaginieren. Dabei ist das Ziel, den Ratsuchenden einen reflexiven Zugang zur eigenen Biografie zu ermöglichen, der für vorhandene Kompetenzen sensibilisiert.

„[...] manchmal, wenn Leute sich schwer tun, dann gehen wir auch manchmal so ein bisschen so einen Umweg und sagen dann, denkt euch doch mal Erfolgsgeschichten aus. Was ist in eurem Leben mal richtig gut gewesen? Worauf wart ihr ganz persönlich stolz ohne das jemand anderes euch auf die Schulter geklopft hat, sondern so von Innen heraus, das hab ich richtig gut gemacht, das ist mir gut gelungen und dann versucht man das nochmal so ein bisschen auf einem anderen Weg ein Zugang zu finden, dass die Leute ja überhaupt mal so zurück gehen in ihr Leben und und mal bisschen reflektieren“ (Interview 21, Absatz 28).

Die zukunftsorientiert eingesetzten Verfahren dienen einerseits dazu Denkräume zu schaffen, andererseits einen umgekehrten Zugang zur Bearbeitung zu ermöglichen. Zum einen soll es den Ratsuchenden ermöglicht werden, sich von festgefahrenen Vorstellungen zu lösen und andere Möglichkeiten und Alternativen zu entwickeln bzw. in den Blick zu nehmen, zum anderen soll ein umgekehrtes Vorgehen die Schwierigkeit des Planens eines bestimmten Vorhabens beheben.

„Dann hab ich einen da sitzen, der kommt auch gut damit weiter wenn, ich über eine Fantasiereise ihn anrege, dass er sich überlegt, was wäre, wenn ja oder dass man dann ankommt und guckt, wie sieht es aus, angenommen sie haben jetzt ihr Ziel erreicht was wäre dann, wie würde sich das anfühlen um sozusagen den Weg

rückwärts zu machen, weil manch einer tut sich mit dem Planerischen schwer. Der muss dann sozusagen von rückwärts kommen und sagen O.K. angenommen, ich erreiche das“ (Interview 08, Absatz 20).

Die durch die Experten und Expertinnen beschriebenen meditativ akzentuierten Methoden finden sowohl in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit als auch im Plenum statt. Sie werden neben dem Einstieg in die ProfilPASS-Beratung auch in der Bearbeitungs- und Integrationsphase eingesetzt und sollen die Ratsuchenden aktivieren, sich mit der eigenen Biografie rückblickend-reflexiv oder zukunftsorientiert-planend auseinanderzusetzen. Sie weisen nach Ruhe (1998, S. 11) typische Merkmale der Biografiearbeit auf, die durch „Einbeziehung von Vergangenheit in Gegenwart mit Blick auf die mögliche Zukunft“ erfolgt.

### 6.3.8 Kommunikativ akzentuierte Methoden

In der ProfilPASS-Beratung nehmen die kommunikativ akzentuierten Methoden einen wichtigen Stellenwert ein. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass zu diesen Methoden – im Gegensatz zu den anderen – die meisten Beschreibungen bzw. Benennungen zugeordnet werden konnten. Darüber hinaus enthalten lediglich drei Interviews keine Angaben dazu. Dies lässt den Schluss zu, dass die große Mehrheit der Beratenden solche Methoden in den Interviews explizit benannt haben und somit einsetzen.

Dabei fokussieren die Beschreibungen und Ausführungen vor allem Gesprächs- und Fragetechniken, die verschiedene Formen von Fragen umfassen. Grundsätzlich ist es den Beratenden wichtig zu betonen, dass das Gespräch eine entscheidende Methode bei der ProfilPASS-Bearbeitung und -Beratung ist und die (Beratungs-)Situation durch erzählen lassen, zuhören und fragen gekennzeichnet ist.

„Also das eine ist und das gilt aber schon auch generell, aber vielleicht bei den sehr intensiven in besonderem Maße ganz gut zuhören. Also ich höre sehr viel, ich höre auch Zwischentöne zwischen Zeilen, meine ganze Aufmerksamkeit ist dann auf das gerichtet, was die Person von sich sagt und dann frage ich nach [...]“ (Interview 20, Absatz 46).

Das Material enthält darüber hinaus Aussagen, die den Einsatz personenzentrierter Gesprächsführung anhand von Situationsbeschreibungen konkretisieren.

„Natürlich ist es für mich immer wichtig durch meine Art der Fragestellung erstmal sicherzustellen, dass wir eine konkrete Zielformulierung auch wirklich

haben, für mich ist es immer wichtig, auch in jeder Sitzung das zu überprüfen, ob dieses Ziel überhaupt noch stimmig ist, im Grunde durch meine Art der Fragestellung einfach wie so einen roten Faden zu haben, weil es den Ratsuchenden häufig dann schwer fällt mitten im Wust, sag ich mal von diesen Papieren oder von den einzelnen Schritten dann noch zu sehen, wo wollte ich jetzt hin und wie sollte das jetzt gehen, ja also ich sag mal im Wesentlichen ist meine Technik einfach die, mich einzustellen auf denjenigen ja also, wenn man dann sowas wie Rogers wollen ja sich erstmal auf denjenigen einzulassen, zu gucken, was möchte er wirklich vielleicht auch versuchen die Dinge rauszulocken, die nicht sofort formuliert werden, sondern zu gucken, gibt's da vielleicht noch mehr als das, was er sofort als Schild vor sich her trägt, um dann zu überprüfen, ist das auch tatsächlich so und dann durch entsprechend die Fragen die Leute so da durch zu leiten ja, dass sie auf die Ergebnisse kommen, die einfach wichtig sind, ja. Also insofern ist sag ich mal das Prinzip der Fragetechnik einfach dann wichtig denke ich [...]“ (Interview 08, Absatz 20).

Die ausgewählte Situationsbeschreibung verdeutlicht exemplarisch, dass die Gesprächsführung den „roten Faden“ des Beratungsprozesses bildet und den Ratsuchenden darin unterstützt, die eigenen Ziele herauszuarbeiten. Im Verlauf der Beratung müssen deshalb verschiedene Fragetypen eingesetzt werden, da mit deren flexiblem Einsatz unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden. Anhand der Beschreibungen können die folgenden Fragetypen herausgearbeitet und unterschieden werden:

- *Offene Fragen*: dienen dazu, die Ratsuchenden zu unterstützen, die gesamte Biografie in den Blick zu nehmen und zu beschreiben, damit sich sowohl die Ratsuchenden als auch die Beratenden ein Bild von den Sachverhalten machen können und die eigene Perspektive bzw. die Perspektive des Ratsuchenden auf diese verstehen können.
- *Leitende Fragen*: sind Fragen, die die Beratenden einsetzen, um den Ratsuchenden eine Gesprächskontinuität entlang eines roten Fadens zu ermöglichen und somit die relevanten Themen und Inhalte voranzutreiben.
- *Ermittelnde Fragen*: helfen die Hintergründe bestimmter Themen zu bearbeiten und dienen dem Ratsuchenden, ein differenziertes Verständnis zu dahinterliegenden Prozessen zu entwickeln.
- *Nachfragen*: werden zum einen dazu eingesetzt, dass der Beratende sich vergewissern kann, die Thematik verstanden zu haben, zum anderen werden

Nachfragen verwandt, um es dem Ratsuchenden zu ermöglichen, ein Thema vertieft zu betrachten.

- *Diskussionsfragen*: sollen dem Ratsuchenden eine Entscheidung und damit zusammenhängende Bewertung ermöglichen und bieten den Ratsuchenden die Möglichkeit, sich eigener Einstellungen und Haltungen bewusst zu werden und diese argumentativ zu vertreten.

Die Gesprächs- und Fragetechniken bzw. Fragetypen werden sowohl in der Einzel- als auch in der Gruppenberatung eingesetzt. Dabei können zwei Funktionen des Einsatzes unterschieden werden: 1. Gesprächs- und Fragetechniken bzw. Fragetypen als eigenständige Methode und 2. Gesprächs- und Fragetechniken bzw. Fragetypen als unterstützende Methode. Sofern sie als eigenständige Methoden eingesetzt werden, verläuft die ProfilPASS-Beratung ausschließlich gesprächsbasiert, werden sie als unterstützende Methoden eingesetzt, so dienen sie dazu, die Erarbeitung der Tätigkeitsfelder fragend voranzutreiben bzw. zu vertiefen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Gesprächs- und Fragetechniken einen wichtigen Stellenwert in der ProfilPASS-Beratung einnehmen und unterschiedliche Fragetypen situativ – in Abhängigkeit von Zielsetzung und Funktion – durch die Beratenden angewandt werden. Darüber hinaus werden die kommunikativen Methoden sowohl mit moderierendem als auch beratendem Charakter eingesetzt und erfüllen in der Folge auch hier unterschiedliche Funktionen.

### **6.3.9 Der Stellenwert unterschiedlicher Methoden in der ProfilPASS-Beratung**

Die Funktion des vielfältigen Methodeneinsatzes ist darin begründet, eine qualitätsvolle ProfilPASS-Bearbeitung bzw. -Beratung zu ermöglichen. Diese orientiert sich an den individuellen Zielsetzungen der Ratsuchenden. Methoden können demnach im Sinne Knolls (2007, S. 15) als „helfende Verfahrensweisen“ bezeichnet werden, die – so zeigt die Auswertung des empirischen Materials – den Ratsuchenden unterschiedliche Zugänge zur ProfilPASS-Beratung ermöglichen sollen. Die eingesetzten Methodenvarianten unterscheiden sich je nach Inhalt, Ziel und Rahmenbedingungen.

Insgesamt kann für die Methoden(-bereiche) festgehalten werden, dass die Einsatzintensität der Methodengruppen variiert. Während Methoden zum Kennenlernen,

spielerisch akzentuierte, biografisch-gestalterische Methoden sowie Methoden mit darbietendem Charakter einen untergeordneten Stellenwert in der Gesamtverteilung einnehmen, sind die Methoden zur Visualisierung und zur Erschließung von Inhalten, vor allem aber die kommunikativ akzentuierten Methoden von besonderer Relevanz für die ProfilPASS-Beratung.<sup>111</sup>

Die Einsatzintensität sagt dabei noch wenig über die Ausgestaltung der Methoden aus. Diese können in allen Methodenbereichen als Bildungs-, aber auch als Beratungsmethoden oder gar therapeutische Methoden eingesetzt werden. Sie unterscheiden sich in der Folge hinsichtlich der Tiefe der biografischen Bearbeitung. Die Methoden weisen demnach eine Bandbreite von Moderation bzw. Seminargestaltung über Beratung bis zu Therapie auf. Analog dazu reichen sie von inhaltlich bis biografisch. In der Folge kann die These abgeleitet werden, dass die Ausgestaltung als Moderation bzw. Kursgestaltung (Bildungsmethoden) eher einen inhaltlichen Schwerpunkt setzt, die Gestaltung der Methoden als Beratungsmethoden den Fokus auf die biografischen Aspekte legt.

Um diese These zu überprüfen, wurde der Methodeneinsatz mit der Vorqualifizierung der Beratenden in einer Kreuztabelle genauer betrachtet (Tab. 6.5).<sup>112</sup> Interessant ist das Ergebnis, dass grundständig qualifizierte Personen verstärkt kommunikative Methoden nutzen, während nicht qualifizierte Personen stärker Methoden zur Erschließung von Inhalten einsetzen. Personen, die Kurzzeit-Qualifikationen absolviert haben, liegen in beiden Fällen zwischen den beiden anderen Gruppen. Allerdings werden von nicht Qualifizierten und kurzzeit Qualifizierten mehr gestalterisch bzw. biografisch akzentuierte Methoden eingesetzt als von grundständig qualifizierten Beratenden. Die qualitative Betrachtung zeigt, dass zwar mehr solcher Methoden eingesetzt werden, dass die Ausgestaltung aber nicht durchgängig dem Bereich Beratung zuzuordnen ist. Diese Methoden werden demnach eher als Bearbeitungsmethoden (Bildungsmethoden) ausgestaltet. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass grundständig Qualifizierte deutlich häufiger meditativ akzentuierte

---

<sup>111</sup>Die Ableitung der Trends basiert dabei nicht auf der Anzahl der zugeordneten Textstellen (Codings), sondern auf Fällen. Das heißt, dass in die Berechnung nur die Oberkategorien einbezogen wurden, in denen alle Subcodings addiert wurden, und überprüft wurde, wie viele Beratende jeweils angaben, Methoden dieses Bereiches einzusetzen.

<sup>112</sup>Grund für diese Betrachtung ist die Annahme, dass Beratende mit grundständigen Beratungsqualifizierungen die Methoden im Gegensatz zu Personen ohne beraterische Vorqualifizierung eher als Beratungsmethoden ausgestalten.

Methoden einsetzen, die ebenfalls die Kriterien der Biografiearbeit nach Ruhe (vgl. 1998, S. 11) erfüllen.

Methodeneinsatz/beraterische Qualifikation	Prozentualer Anteil aller Beratender	Grundständige Qualifikation	Kurzzeit-Qualifizierung	Keine Qualifikation
Methoden zum Einstieg	22 %	11 %	20 %	50 %
Spielerisch akzentuierte Methoden	17 %	11 %	20 %	25 %
Methoden mit darbietendem Charakter	13 %	11 %	10 %	25 %
Methoden zur Erschließung von Inhalten	52 %	33 %	60 %	75 %
Methoden zur Visualisierung	52 %	44 %	60 %	50 %
Gestalterisch/biografisch akzentuierte Methoden	22 %	11 %	30 %	25 %
Meditativ akzentuierte Methoden	30 %	44 %	20 %	25 %
Kommunikativ akzentuierte Methoden	83 %	89 %	80 %	75 %

Tabelle 6.5: Kreuztabelle: Anteil eingesetzter Methoden, untergliedert nach beraterischer Qualifikation

Darüber hinaus zeigt die Betrachtung der Kreuztabelle Methodeneinsatz und Angebotsform (Tab. 6.6), dass kommunikativ akzentuierte Methoden vermehrt in der Einzelberatung und Methoden zur Erschließung von Inhalten vermehrt in der Gruppenberatung eingesetzt werden.<sup>113</sup> Im Gegensatz zur Kreuztabelle Methodeneinsatz und Vorqualifizierung zeigt sich hier, dass die Beratenden in der Einzelberatung mehr gestalterisch-biografische Methoden einsetzen als die in Gruppen, in denen dieser Methodenbereich nicht vertreten ist.

<sup>113</sup>Die Gruppe der Beratenden, die beide Angebotsformen durchführt, kann hier nicht mit einbezogen werden, da in den Kreuztabellen nur nach Personen unterschieden werden kann, die eine klare Zuordnung erhalten. Grund dafür ist, dass bei den prozentualen Angaben der Gruppe „beide Beratungsformen“ nicht überprüft werden kann, auf welche Angebotsform sich der Einsatz der jeweiligen Methode bezog.

Methodeneinsatz / Angebotsform	Einzelberatung	Gruppenberatung
Methoden zum Einstieg	0 %	25 %
Spielerisch akzentuierte Methoden	0 %	0 %
Methoden mit darbietendem Charakter	0 %	13 %
Methoden zur Erschließung von Inhalten	43 %	50 %
Methoden zur Visualisierung	29 %	63 %
Gestalterisch/biografisch akzentuierte Methoden	14 %	0 %
Meditativ akzentuierte Methoden	29 %	38 %
Kommunikativ akzentuierte Methoden	86 %	75 %

Tabelle 6.6: Kreuztabelle: Anteil eingesetzter Methoden, untergliedert nach Angebotsform

Die Kreuztabelle Methodeneinsatz und Angebotsform (Tab. 6.6) ist für die aufgeworfene These, dass die Ausgestaltung als Moderation bzw. Kursgestaltung (Bildungsmethoden) eher einen inhaltlichen Schwerpunkt setzt und die Gestaltung der Methoden als Beratungsmethoden den Fokus auf die biografischen Aspekte legt, deshalb relevant, weil anhand des Materials gezeigt werden kann, dass grundständig qualifizierte Beratende deutlich häufiger Einzelberatungen vornehmen und nicht Qualifizierte verstärkt Gruppenberatungen bzw. keine Einzelberatungen durchführen. In der Folge kann die These in ihrer Tendenz bestätigt und folgendermaßen konkretisiert werden: Grundständig qualifizierte Beratende nehmen häufiger als nicht qualifizierte Beratende Einzelberatungen vor und gestalten die Methoden eher als Beratungsmethoden. Somit fokussieren sie stärker die biografischen Aspekte. Nicht qualifizierte Beratende dagegen gestalten die ProfilPASS-Beratung eher im Sinne eines Kursangebots und nehmen stärker die inhaltliche Bearbeitung des ProfilPASSes in den Fokus. Daraus resultierend kann als Ergebnis festgehalten werden, dass der Einsatz der Methoden sowie deren Ausgestaltung abhängig von der Vorqualifizierung und der Angebotsform ist.



## 6.4 Rollen und Funktionen in der ProfilPASS-Beratung

Die ProfilPASS-Beratenden beschreiben, dass sie im Laufe des Beratungsprozesses verschiedene Rollen und Funktionen einnehmen.<sup>114</sup> Dabei umfassen diese unterschiedliche Aufgaben und Anforderungen. Den Beratenden kommt während des ProfilPASS-Beratungsprozesses die Aufgabe zu, die jeweiligen Rollen und Funktionen situationsangemessen einzusetzen und zwischen diesen je nach Anforderung zu wechseln. Dabei gehen die Funktionen und Rollen häufig fließend ineinander über. Dennoch können die Funktionen und Rollen analytisch in die folgenden sechs Cluster eingeteilt werden:

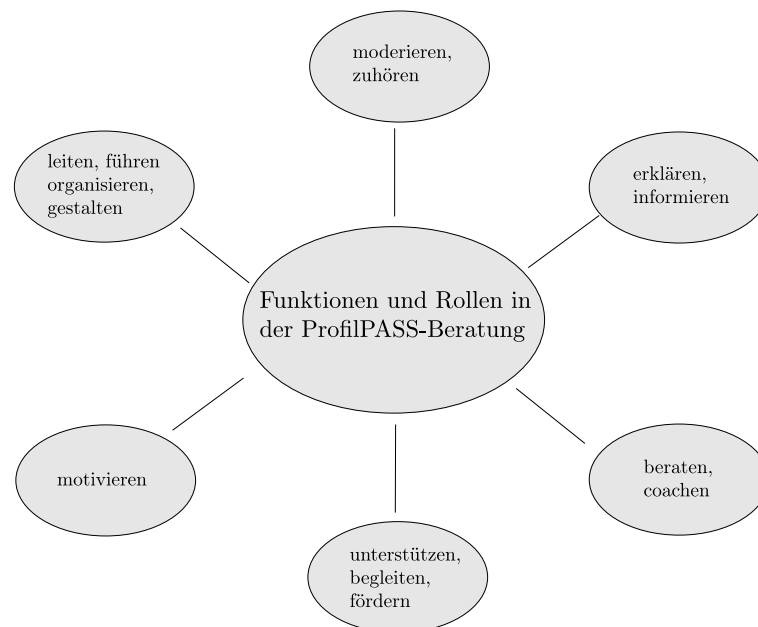


Abbildung 6.4: Funktionen und Rollen in der ProfilPASS-Beratung

<sup>114</sup>Die beiden Begriffe Rolle und Funktion werden im weiteren Verlauf der Arbeit synonym verwendet (vgl. hierzu Duden 2007)

#### **6.4.1 Leitende, führende, organisierende und gestaltende Funktionen und Rollen**

Die Rollen, die diesem Cluster zugeordnet wurden, werden mit Begriffen wie leiten, gestalten, organisieren, lotsen, anleiten etc. beschrieben. Die hier zugeordneten Funktionen und Rollen werden hauptsächlich von Personen im ProfilPASS-Prozess wahrgenommen, die über keine oder Kurzzeit-Qualifizierungen verfügen. Bei Personen, die grundständig qualifiziert sind, spielen diese Funktionen eine untergeordnete Rolle.

Inhaltlich beziehen sich die Ausführungen der Beratenden sowohl auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen als auch auf die einzelnen Arbeitsschritte. Die Schaffung einer guten Atmosphäre durch die bewusste und aktive Ausgestaltung der Gegebenheiten ist eine Funktion, die im Laufe des ProfilPASS-Prozesses vor allem in Gruppenangeboten übernommen werden muss. Darüber hinaus lotsen die Beratenden die Ratsuchenden durch die Struktur des ProfilPASSes.

„Und natürlich schon auch Gestalterin des Settings. Also das finde einen wichtigen Punkt zu sagen O.K. das ist so meine Art das zu machen und und diese Rolle auch ganz bewusst wahrzunehmen, das ist den Rahmen eben Anfang und Ende zu gestalten, auch nette, ja einfach eine gute Atmosphäre zu erzeugen also sehe ich schon als meine Aufgaben dann mit“ (Interview 11, Absatz 54).

#### **6.4.2 Moderierende undzuhörende Funktionen und Rollen**

Zu den moderierenden und zuhörenden Funktionen und Rollen werden solche gezählt, die darauf zielen, den Bearbeitungs- und Beratungsprozess voranzutreiben und zu vertiefen. Dabei weist die Anwendung dieser Funktionen eine Überschneidung mit denen auf, die unter dem Cluster leitende, führende, organisierende und gestaltende Funktionen und Rollen eingeordnet sind. Denn die moderierenden Anteile haben immer auch (an-)leitende Bestandteile, sodass es sich bei den beschriebenen Clustern eher um eine analytische als um eine tatsächliche Abgrenzung handelt. Diese Funktionen und Rollen werden vor allem von Personen mit Kurzzeit-Qualifizierungen beschrieben. Da diese Beratendengruppe mit Kurzzeit-Qualifizierungen sowohl Gruppen- als auch Einzelberatungen durchführt, können die moderierenden und zuhörenden Funktionen und Rollen nicht ausschließlich in einer Angebotsform verortet werden.

### 6.4.3 Erklärende und informierende Funktionen und Rollen

Die Beratenden beschreiben, dass sie erklärende Funktionen und Rollen im Laufe der ProfilPASS-Bearbeitung und -Beratung übernehmen oder für Informationen als Fachpersonen oder Experten zur Verfügung stehen. Diese Funktionen und Rollen werden ebenfalls vor allem von Personen mit Kurzzeit-Qualifizierungen oder ohne Vorqualifizierungen beschrieben. Die erklärenden Anteile beziehen sich dabei auf die einzelnen Arbeitsschritte des ProfilPASSes sowie auf den gesamten Prozess.

„Ich kann ihnen dieses Gerüst, diese Technik des ProfilPASSes kann ich ihnen erklären. Da kann ich sagen, pass auf das System ist so und so, du füllst auf dem Blatt das aus und auf dem Blatt das und in diese Spalte kommt das und in die Spalte kommt das“ (Interview 06, Absatz 69).

Als Fachfrauen oder Experten agieren die ProfilPASS-Beratenden in der Folge bezogen auf den ProfilPASS und wollen dies auch darauf beschränkt wissen.

„Der Experte für sein Leben ist der Teilnehmer und ich bin vielleicht Experte für den ProfilPASS, aber nicht für das Leben und für die Fähigkeiten des zu Beratenden“ (Interview 05, Absatz 111).

### 6.4.4 Motivierende Funktionen und Rollen

Die hier zusammengefassten Funktionen und Rollen zielen darauf, die Teilnehmenden zu motivieren, sich immer wieder auf den ProfilPASS-Bearbeitungs- bzw. Beratungsprozess einzulassen. Dabei wird für diese Funktions- und Rollengruppe lediglich benannt, dass die Beratenden in dieser Weise tätig werden. Ausführungen zu den Aufgaben und Anforderungen, die diese umfassen, bleiben allerdings in den Interviews aus, sodass hier keine weiteren inhaltlichen Präzisierungen vorgenommen werden können. Zu verweisen ist allerdings auf die Teilphase der Überzeugungs- und Motivierungsarbeit in den Gruppenberatungsverläufen.

### 6.4.5 Unterstützende, begleitende, fördernde Funktionen und Rollen

Die in diesem Cluster zusammengefassten Funktionen und Rollen werden mit den Begriffen Unterstützung, Begleitung, Betreuung etc. um- bzw. beschrieben. Dabei betonen die Beratenden, dass dieser unterstützende und begleitende Prozess durch die eigene Zurückhaltung gekennzeichnet ist, um dem Ratsuchenden einen Selbsterkenntnisprozess zu ermöglichen.

„Meine Funktion ist die, demjenigen dazu zu verhelfen, dass er seine Ziele formuliert und dass er den Weg findet, dahin zu kommen, dass er seine Ressourcen selber erkennt, sich das erschließen kann und so dann ja seine Qualifikationen erkennt. Ich kann ihn dahin, dabei begleiten, kann ihm aufzeigen wie er draufkommen kann und ihm Anknüpfungspunkte geben durch gezielte Fragestellungen, aber auch ja durch eine grundsätzliche Wertschätzung einfach, dass ich sage, nicht ich kann das hier sagen oder rausfinden, sondern sie finden das raus und ich unterstütze dabei“ (Interview 08, Absatz 34).

Die hier zugeordneten Rollen und Funktionen werden von allen Personen gleichermaßen beschrieben, sodass hier keine Unterscheidung zwischen den jeweiligen Vorqualifizierungsgraden feststellbar ist. In der Folge finden diese Funktionen sowohl in Einzelberatungen als auch Gruppenberatungen Anwendung.

#### **6.4.6 Beratende und coachende Funktionen und Rollen**

Die Aussagen zu den beratenden und/oder coachenden Funktionen können in zwei Typen unterschieden werden. Zum einen benennen die Beratenden einfach, dass sie im ProfilPASS-Prozess entsprechend tätig werden. Zum anderen führen sie aus, warum sie Beratung machen und belegen ihre Aussage mit inhaltlichen Ausführungen, warum sie zur getroffenen Einschätzung kommen.

„Ich mach Beratung, Beratung im klassischen Sinne, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Ich bin keine Lehrerin. Ich definiere mich auch nicht als Lehrerin, das ist auch net mein Beruf, ich wollte das auch nie werden. Ich will niemandem etwas beibringen in diesem Sinne von abfragbarem Wissen. Ich will Selbsterfahrung anregen, ich will Eigenarbeit anregen, ich will motivieren und ich hab den ganz klassischen Rogerischen Beratungsansatz, ja ich weiß es nicht besser als sie, ich weiß es maximal anders. Ich hab ne Beratungskompetenz und die Feldkompetenz für sich haben sie. Und begegnen uns auf gleicher Augenhöhe“ (Interview 16, Absatz 108).

Die hier zugeordneten Aussagen zu den Funktionen und Rollen, die weitergehende inhaltliche Ausführungen enthalten, werden vor allem von grundständig qualifizierten und kurzzeit qualifizierten Personen getroffen. Personen ohne Vorqualifizierung benennen diese Funktionen, ohne sie inhaltlich zu füllen.

#### 6.4.7 Funktions- und Rollenwechsel als Erfordernis in der ProfilPASS-Beratung

Entsprechend der Feststellung, dass „die ProfilPASS-Beratung an unterschiedliche Rollen der Beratenden geknüpft“ ist (Harp et al. 2010, S.90), wurde im Laufe der Ausführungen zu den Funktionen und Rollen, die während des ProfilPASS-Prozesses eingenommen werden, deutlich, welche Ausprägungen diese umfassen und welche Anforderungen damit verbunden sind. Allerdings muss hinsichtlich der Vielfalt der dargestellten Funktionen und Rollen einschränkend erwähnt werden, dass die unter den jeweiligen Clustern zusammengefassten Funktionen und Rollen eine unterschiedliche Relevanz für den ProfilPASS-Prozess haben. Insgesamt lässt sich festhalten, dass motivierende sowie moderierende und zuhörende Funktionen und Rollen weniger Erwähnung finden. Unterstützende, begleitende, fördernde sowie beratende und coachende Funktionen und Rollen spielen dagegen für die Beratenden eine überdurchschnittlich wichtige Rolle, während die anderen sich im Mittelfeld befinden.

Rolle und Funktion/Vorqualifizierung	Prozentualer Anteil aller Beratenden	grundständig	Kurzzeit	keine
leitende, führende, organisierende und gestaltende	35 %	11 %	50 %	50 %
moderierende und zuhörende	30 %	22 %	40 %	25 %
erklärende und informierende	48 %	22 %	60 %	75 %
motivierende	26 %	22 %	20 %	50 %
unterstützende, begleitende, fördernde	61 %	67 %	50 %	75 %
beratende und coachende	87 %	89 %	90 %	75 %

Tabelle 6.7: Kreuztabelle: Rollen/Funktionen/Vorqualifizierung

Nimmt man nun die prozentuale Verteilung unter Berücksichtigung der Vorqualifizierung in den Blick, dann lassen sich folgende Aussagen für die jeweiligen Beratendengruppen treffen: Während grundständig qualifizierte Personen vor allem Funktionen

aus den Clustern unterstützende, begleitende, fördernde sowie beratende und coachende Rollen nennen und sich die Aussagen bei diesen Clustern kumulieren, kann für die kurzzeit Qualifizierten und nicht Qualifizierten eine breitere Streuung auf alle – mit Ausnahme der motivierenden, moderierenden und zuhörenden – Funktionen und Rollen festgestellt werden. Jedoch lassen sich auch bei diesen Beratendengruppen hohe Prozentzahlen bei den beiden Clustern feststellen, die von den grundständig Qualifizierten benannt werden. Unterschiede für die Beratendengruppen lassen sich also nur hinsichtlich der ungleichen Verteilung auf alle Cluster feststellen.<sup>115</sup>

Da aufgrund des fehlenden Detaillierungsgrads bei den Beschreibungen der Funktionen und Rollen keine Erklärung für diesen empirischen Befund abgeleitet werden kann, soll hier eine mögliche Interpretationsvariante angeführt werden. Entlang dieses Befundes scheinen verschiedene Auffassungen der Beratenden deutlich zu werden. Während die einen alle Funktionen und Rollen als eigenständig definieren, subsumieren die anderen diese unter dem Begriff Beratung. Hier liegt die Vermutung nahe, dass es sich bei den ersteren um ein *additives Verständnis* von verschiedenen Rollen und Funktionen im ProfilPASS-Prozess handelt, während es sich bei den zweiten um ein *integriertes Verständnis* handelt.

„Würde ich nicht unter dem Begriff Beratung subsumieren, sondern Beratung ist immer in dem Moment, wenn ich Hilfestellung gebe und wenn wir versuchen, etwas zu erarbeiten. Der Motivator und der Informator, sag ich jetzt mal, das auch nicht so als Berater zu subsumieren, aber ja, wenn ich so im Hintergrund tätig bin und das ganze so ein bisschen kontrolliere, wo es hinget. Da sehe ich mich dann schon als Berater. Ja, da gucke ich schon als Beobachter und dann schon an Stellen, wo es hapert, so immer so einen kleinen Schubs gebend. Ja, das sehe ich schon als Berater. Also man hat mehrere Rollen, die man da einnimmt“ (Interview 04, Absatz 64).

Auch hier werden wieder die bereits beschriebenen Perspektiven auf die ProfilPASS-Beratung deutlich. Das *additive Verständnis* von Rollen und Funktionen folgt der *Vermittlungslogik*. Dabei wenden die Beratenden die Funktionen und Rollen situationsangemessen an, um die erfolgreiche Bearbeitung zu ermöglichen. Das *integrierte Verständnis* folgt der *Beratungslogik*, bei der die Beratung im Vordergrund des Geschehens steht. Dabei greifen die Beratenden auf ein reichhaltiges Beratungswissen zurück.

---

<sup>115</sup> Auf die Erstellung einer Kreuztabelle zwischen Angebotsform und Funktion/Rolle ist an dieser Stelle verzichtet worden, da die Aussagen von Personen, die sowohl Gruppen- als auch Einzelberatungen durchführen, nicht einwandfrei auf die jeweilige Angebotsform zurückzuführen waren. In der Folge kann eine solche Kreuztabelle nicht zu einer Verortung der Funktionen bzw. Rollen in der jeweiligen Angebotsform führen.

## 6.5 Problembereiche

Durch die Analyse der Ausführungen der Beratenden zu den Schwierigkeiten innerhalb der ProfilPASS-Beratung kristallisierten sich drei grundlegende Problembereiche heraus. Neben der Problematik, dass der ProfilPASS aufgrund seiner Konzeption innerhalb der Beratung immer wieder in Grenzbereiche von Beratung und Therapie führt, machten die Beschreibungen der Beratenden deutlich, dass das Gelingen der ProfilPASS-Beratung durch verschiedene Einflussfaktoren, wie zum Beispiel kognitive oder sprachliche Hürden, erschwert wird. Darüber hinaus wird – besonders von grundständig qualifizierten Personen – Kritik an der mangelnden Vorbereitung auf das praktische Beratungshandeln innerhalb der ProfilPASS-Qualifizierung geübt. Während es sich beim letzteren Problembereich um eine vorgelagerte Problematik (vor dem konkreten Beratungsgeschehen) handelt, werden die beiden erstgenannten Problembereiche im konkreten Beratungshandeln relevant und stellen die Beratenden vor die Herausforderung, einen adäquaten Umgang mit diesen Situationen zu finden. Allerdings beziehen sich alle Problembereiche entweder darauf, auf einen Umgang mit schwierigen Situationen vorbereitet zu werden oder einen Umgang in der konkreten Handlungssituation zu finden. Alle Problembereiche beziehen sich somit auf die Befähigung, in diesen Situationen handlungsfähig zu sein.

### 6.5.1 Die ProfilPASS-Beratung als biografischer Lernprozess im Spannungsfeld von Beratung und Therapie<sup>116</sup>

Die Auswertung der Experteninterviews zeigt, dass die Schwierigkeit der ProfilPASS-Bearbeitung und -Beratung darin besteht, dass die biografische Arbeit auf die Darstellung und Bearbeitung von Persönlichem bzw. Privatem abzielt.

„Also übereinstimmend haben diese Frauen, die den ProfilPASS jetzt wirklich intensiv bearbeitet haben, haben mir dann gesagt, sie hätten ganz viel geweint, als sie auf ihr Leben zurückgeblickt haben. Das hängt natürlich damit zusammen, dass eben durch so eine biografische Arbeit auch bestimmte Lebenssituationen wieder ins Gedächtnis gerufen werden, die vielleicht nicht so einfach oder nicht so schön waren“ (Interview 17, Absatz 54).

Das ProfilPASS-System ist somit ein Instrument, das Grenzbereiche zu anderen Formen der Beratung und therapeutischen Maßnahmen berührt.

---

<sup>116</sup>Dieses Teilkapitel stützt sich auf Auszüge aus dem gleichnamigen Artikel von Kollwe (vgl. 2011).

„Wenn ich auf die Erfahrung in den Einzelgesprächen eingehe, muss ich sagen, war der ProfilPASS sehr, ja jetzt muss ich es etwas vorsichtig ausdrücken, ein Instrument, das schon fast in die Therapie hineingeht, weil man ganz viele Erlebnisse, Erfahrungen zu Tage förderte, die bei zwei Klientinnen von mir zu emotionalen Ausbrüchen einfach geführt haben und auch zu Wegen, die sie danach gegangen sind, oder Entscheidungen, die sie getroffen haben, die schon in den Bereich der Therapie hineingehen. Da hatte ich als Beraterin oder auch als ProfilPASS-Trainerin die wahnsinnig schwierige Aufgabe, den Faden in der Hand zu halten, um das Gespräch immer in die richtigen Bahnen zu leiten, immer auf der Sachebene zu bleiben und das nicht in die Personalebene abgleiten zu lassen. Da musste ich auch sehr oft unsere Sitzungen unterbrechen, weil ich einfach so diese Emotionalität halt rausnehmen musste“ (Interview 07, Absatz 10).

Diese Tatsache stellt die ProfilPASS-Beratenden vor die Herausforderung, einen individuellen, verantwortungsbewussten Umgang mit diesen Grenzsituationen finden zu müssen. Die Strategien, die entwickelt werden, um mit solchen Situationen umzugehen, unterscheiden sich dabei erheblich.

#### **6.5.1.1 Strategien des Umgangs**

Das Spektrum des Umgangs mit den Grenzbereichen reicht von unbewusster Vermeidung über bewusste Vermeidung durch entsprechende Gestaltung der Rahmenbedingungen bis hin zu reflektierten, auf Beratungswissen basierenden professionellen Umgangsformen mit der Situation. Die Umgangsweisen korrelieren dabei mit der jeweiligen beraterischen Vorqualifizierung und dem daraus resultierenden eigenen Rollen-, Aufgaben- und/oder Funktionsverständnis in der ProfilPASS-Beratung. Die heterogenen Vorqualifizierungen und Rollenverständnisse haben somit differente Strategien des Umgangs zur Folge. Die Personen, die ausschließlich auf praktische Erfahrungen und Kurzzeitqualifizierungen zurückgreifen, haben unterschiedliche, aber für sie funktionale und verantwortungsvolle Strategien entwickelt. So existieren neben der konsequenten Vermeidung solcher Situationen durch strikte Orientierung am Verfahren ohne vertiefende Fragen auch Versuche, durch die Orientierung am Instrument und die Konzentration auf die Rolle als Begleiterin diese „psychologischen Dinge“ erst gar nicht entstehen zu lassen.

„Und wenn es aber Probleme gibt also beziehungsweise Leute, die speziellere Probleme gerade im Privaten oder aus dieser besonderen Lebenssituation da also schon abzugrenzen und zu sagen, wie kanalisier ich das und ich bin eben immer froh, wenn das dann nicht so häufig der Fall ist, weil sonst wäre es nicht zu bewältigen“ (Interview 13, Absatz 71).



Die fehlende Qualifizierung für diesen Bereich ist den Beratenden bewusst und sie nutzen die Gruppe gezielt als Mittel der Abgrenzung. Die Gratwanderung wird demnach durch ein ganz gezielt eingesetztes Gruppenkonzept gemeistert, in dem die

„[...] Beraterin in dem Sinn auch schon oft ein Stück nach hinten mal treten kann, weil die Gruppe untereinander auch dann zum Teil schon beratende Funktion dann auch einnimmt, ja“ (Interview 01, Absatz 24).

Die Gruppe wird genutzt, um solche heiklen Themen vorzubesprechen und dient somit der Auflösung der Schwierigkeit der Beratenden, im Grenzbereich zwischen Beratung und Therapie agieren zu müssen. Eine Gruppe wird in der Folge als Auffang- und Bearbeitungsinstanz für tiefer gehende beraterische Tätigkeit beschrieben. Die Gruppe „schneidet viel ab“, da jeder nur ein begrenztes Kontingent an Zeit zur Verfügung hat (Interview 01, Absatz 70).

Die Personen mit umfassenderen Qualifikationen bzw. Fortbildungen thematisieren die Grenzziehung von ProfilPASS-Beratung und therapeutischer Beratung, die Begrenztheit der eigenen Möglichkeiten sowie die Relationierung von Beratung im Kontext des ProfilPASSes und der Weitervermittlung deutlich.

„Wenn man so eine Baustelle geöffnet hat, ist das sehr emotional. Auch bei den Klienten. Das geht also dahingehend, dass sich Menschen erst verschließen, ganz traurig werden, teilweise auch in Tränen ausbrechen, teilweise dann auch, es kommt darauf an, ob es traumatische Erlebnisse sind. Das sind so Momente, wo man als Berater ganz vorsichtig sein muss, weil wir haben nicht die therapeutische Ausbildung und das müssen wir uns immer wieder bewusst machen. Wir können dort nicht den Weg nicht gemeinsam weitergehen, wir müssen die Verantwortung für uns und auch für unseren Klienten treffen zu sagen, das ist jetzt ein Moment, wo andere Hilfe, professionelle Hilfe einfach in Anspruch genommen werden muss“ (Interview 07, Absatz 48).

Beratende mit weitgehenden Vorqualifizierungen reflektieren ihren eigenen professionellen Umgang mit diesbezüglichen Situationen in deutlicher Weise. Relevante Themen werden in die Beratung einbezogen, allerdings erfolgt keine Ausweitung auf eine persönliche Beratung.

„Ich finde den Ansatzpunkt gut, dass man aus jeder Lebenssituation für sich etwas lernt und nicht nur aus den positiven, sondern häufig auch gerade aus kritischen Situationen, manchmal eben auch schmerzhaft Dinge lernt. Und ich versuche dann den Fokus darauf zu lenken, also ich lasse denjenigen, wenn er dann erstmal weinen muss dann muss, dann muss er mal ein Runde weinen so

und wenn ich dann das Gefühl habe O.K. jetzt hat er sich wieder einigermaßen gefasst, dass ich dann sage, also das ist natürlich, dass nochmal unangenehme Situationen dann auch hochkommen und dass die dann einfach auch nochmal gefühlsmäßig einen so überrennen. Wichtig ist es einfach, dann auch zu gucken, dass auch in der Situation es Dinge gibt, die sie daraus gelernt haben. Ja oder wo sie was Positives sehen, wo sie sagen, daraus habe ich gelernt, dass ja und versuche dann demjenigen diese Perspektive zu eröffnen, ja zu sehen, also das war vielleicht schmerzhaft oder unangenehm oder ganz ganz furchtbar belastend, aber nicht nur das, sondern es hat sogar da was gegeben, wo ich heute sage, ja das habe ich da gelernt. Seit dem kann ich dieses oder jenes oder ich komme leichter damit klar oder wie auch immer ja versuche diese Perspektive zu eröffnen und das ist dann in der Regel ein ganz guter Weg, dass derjenige sich dann wieder fängt“ (Interview 08, Absatz 32).

Die Themen werden hinsichtlich ihrer Relevanz für die Bearbeitung des ProfilPASSes geprüft, sodass der Beratungsauftrag und das Beratungssetting des ProfilPASSes nicht verlassen werden. Dies erfordert ein grundlegendes Wissen zu Beratungsprozessen und zu Beratungsgrenzen.

„Es ist eine Gratwanderung. Aber man kann, man kann auch professionell damit umgehen. Also indem man es anspricht, aber nicht zum Thema macht. Oder eben überlegt, das ist ein großes Problem, was bedeutet das hier für unser Thema. Und dann ist es ja irgendwie aufgehoben und kann mit bedacht werden von der Ratsuchenden, ohne dass wir hier jetzt den Auftrag ProfilPASS-Beratung verlassen müssen“ (Interview 02, Absatz 38).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass das Spektrum des Umgangs mit den Grenzbereichen variabel ist, mit der Vorqualifizierung korreliert und vielfältige Strategien der Vermeidung, der behutsamen Integration oder der Verantwortungsweitergabe umfasst. Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass die Anwendung der Strategien immer darauf abzielt, verantwortungsvoll mit der jeweiligen Grenzsituation umzugehen.

„Der Berater muss sich seiner Verantwortung bewusst sein, das ist eine große Verantwortung und da kann man nicht genug appellieren da auch sehr behutsam mit umzugehen, weil wir gehen mit Menschen um, wir gehen mit dem ganz ganz persönlichen Lebenserfahrungen von anderen Menschen um und da kann man ganz leicht durch eine blöde Unachtsamkeit auch Schaden anrichten und dessen sollte sich ein Berater immer bewusst sein“ (Interview 05, Absatz 131).

#### **6.5.1.2 Beratung und Therapie als Abgrenzungsaufgabe der ProfilPASS-Beratung**

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die Arbeit mit dem ProfilPASS und somit an der Biografie in einen Grenzbereich führen kann, der über das professionelle Verständnis und das institutionelle Setting hinaus gehen kann. Die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, die durch Beratung intensiviert wird, führt Beratende häufig in den beschriebenen Grenzbereich. Dies verwundert nicht, da Therapie und Beratung aufgrund ihrer theoretischen Verortungen eine große Nähe aufweisen und auf der Handlungsebene über große Schnittmengen verfügen (vgl. Engel/Nestmann/Siekendieck 2004, S. 36). Sie sind sogar in ihren konkreten Erscheinungsformen stellenweise identisch und Unterschiede sind nur schwer bzw. nicht identifizierbar. Dies ist nicht zuletzt darin begründet, dass ein eigenständiger Theorie-, Forschungs-, Ausbildungs- und Praxisbereich im Feld Beratung im deutschsprachigen Raum noch keine Selbstverständlichkeit darstellt. Vielmehr ist Beratung durch einen Eklektizismus gekennzeichnet, der theoretische Annahmen, geistige Arbeitsweisen und Ideen, die häufig therapeutischen Schulen entstammen, zu einem System zusammensetzt. Obwohl Beratung und Therapie unterschiedliche Denkweisen zugrunde liegen und in unterschiedliche Logiken eingebunden sind, wurden nur für wenige klassische Arbeitsfelder Beratungsperspektiven formuliert (vgl. ebd.). Während Therapie ein Heilungsdiskurs zugrunde liegt, ist Beratung ein präventives und entwicklungsorientiertes Unterstützungsangebot. Heilen und Helfen sind dabei nicht identisch, jedoch in bestimmten Situationen kongruent, das heißt, Therapie und Beratung weisen große Übereinstimmungen in konkreten Situationen auf. Verstärkt wird diese Kongruenz in der ProfilPASS-Beratung durch die starke Orientierung an der Biografie der Ratsuchenden. Die Definition als Therapie oder Beratung ergibt sich dann aus dem jeweiligen professionellen Selbstverständnis und der institutionellen Verortung. Die ProfilPASS-Beratung kann sowohl professionell – zu unterscheiden sind die unterschiedlichen Vorqualifizierungsgrade – als auch institutionell – Beratung im Kontext von Volkshochschulen – im Bereich Beratung verortet werden. Dies hat zur Folge, dass den ProfilPASS-Beratenden die Aufgabe zu Teil wird, die eigenen professionellen Grenzen zu erkennen und den institutionellen Rahmen einzuhalten. Die Ausführungen der Beratenden zeigen, dass die eigene Begrenzung auf den Beratungsbereich den Beratenden durchaus – mit einer Ausnahme – bewusst ist und

somit Beratungs-, Bearbeitungs- und Umgangsstrategien entwickelt wurden, die einen verantwortungsvollen Umgang mit den Ratsuchenden und der Situation erlauben. Allerdings bleibt hier die Frage zu stellen, ob es sich dann bei Anwendung der unterschiedlichen (Vermeidungs-)Strategien tatsächlich um Beratung im eigentlichen professionellen Sinne handelt. Die Problematik, die sich daraus ergibt, ist, dass durch die Biografieorientierung genau solche Situationen herbeigeführt werden, die einen professionellen beraterischen Umgang erforderlich machen, damit Ratsuchende qualitativ hochwertige Ergebnisse erhalten. Das heißt, dass die Arbeit mit dem ProfilPASS entlang der Biografie auf Seiten der ProfilPASS-Beratenden Beratungskompetenzen voraussetzt, um in diesen Grenzbereichen nicht nur verantwortungsbewusst, sondern auch auf der Basis professioneller Wissensbestände handeln zu können. Zu fragen wäre hier, ob nicht die Bezeichnung „ProfilPASS-Berater/in“ eine professionelle beraterische Vorgehensweise suggeriert, die nicht in allen Fällen gewährleistet werden kann und ob das Label dann das hält, was es verspricht.

### 6.5.2 Riskanz des Gelingens

Die Interviewpartner und -partnerinnen beschreiben immer wieder Situationen, die mit *Riskanz des Gelingens* überschrieben werden können. Es lassen sich unterschiedliche Faktoren identifizieren, die sowohl voneinander losgelöst als auch gekoppelt Einfluss auf den Gelingensprozess der ProfilPASS-Beratung nehmen. Neben der Differenzierung von losgelösten und gekoppelten Einflussfaktoren können darüber hinaus allgemeine und angebotsspezifische Einflussfaktoren unterschieden werden. Diese sind entweder für alle ProfilPASS-Beratungen relevant oder treten aufgrund der speziellen Angebotsmerkmale auf. Insgesamt können fünf Einflussfaktoren identifiziert werden, die sich aus drei allgemeinen und zwei angebotsspezifischen Einflussfaktoren zusammensetzen.

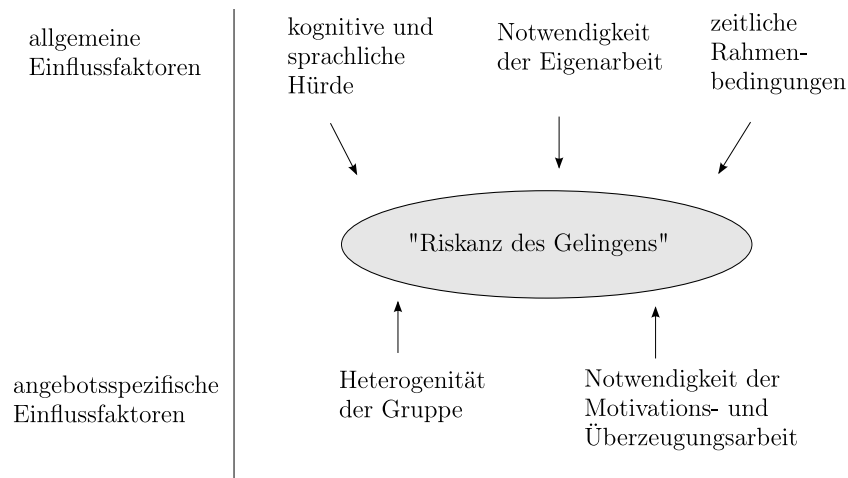


Abbildung 6.5: Einflussfaktoren auf die ProfilPASS-Beratung

### 6.5.2.1 Die kognitive und sprachliche Hürde in der ProfilPASS-Beratung

Der ProfilPASS als Instrument ist hinsichtlich kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten hoch voraussetzungsreich. So kommt es innerhalb der ProfilPASS-Beratungen aufgrund mangelnder mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit sowie fehlender kognitiver Fähigkeiten zu Problemen, die die Durchführung einer ProfilPASS-Beratung schwierig machen.

„Es kommt vor bei Teilnehmern, die kaum Deutsch können, ja, die sich natürlich schwer auch in der deutschen Sprache ausdrücken können, die's intellektuell auch nicht so ganz nachvollziehen können, das ist natürlich auch immer schwierig“ (Interview 21, Absatz 34).

Insgesamt wird angemerkt, dass in solchen Fällen der ProfilPASS das falsche Instrument ist. In Einzelberatungen wird deshalb in diesem Falle versucht, andere Beratungsformen in Betracht zu ziehen und gegebenenfalls auf andere Beratungsangebote zu verweisen. Dies geschieht ebenfalls bei einzelnen Teilnehmenden in offenen Kursangeboten.

„ProfilPASS ist ja, wenn ich meine eigenen Fähigkeiten und Stärken erkunden will und die mit anderen besprechen möchte also über darüber sprechen, das ist ja auch ein Ziel vom ProfilPASS. Wenn ich aber das nicht verstehe und meine sprachlichen Möglichkeiten sehr knapp sind, dann ist das das falsche Medium“ (Interview 13, Absatz 53).

In Angeboten von (Zwangs-)Maßnahmen, in denen der ProfilPASS fester Teilbestandteil ist, muss dagegen aufgrund der Gesamtkonzeption und des Zwangscharakters versucht werden, die ProfilPASS-Beratung allen Teilnehmenden zu ermöglichen. Dabei werden verschiedene Strategien genutzt, um dieses Ziel zu erreichen. Einige Beratende „übersetzen“ das Verfahren, in dem sie Änderungen je nach Bedarf der Teilnehmenden vornehmen. Andere setzen auf die Unterstützung durch andere Gruppenmitglieder, die die sprachlichen und schriftlichen Formulierung übernehmen. Wieder andere Beratende versuchen es den Teilnehmenden durch kontinuierliches Üben zu ermöglichen, das Verfahren systematisch zu erlernen.

„Man muss ja dann quasi das ProfilPASS-Verfahren so übersetzen, methodisch, dass es auch für Leute nutzbar wird, die nicht so gut differenziert deutsch sprechen. Weil, ich hab jetzt in dem, was ich gemacht hab, schon die Erfahrung gemacht, es klappt wunderbar, die Leute profitieren, wenn man sich wirklich auch ja, differenziert sprachlich darüber verständigen kann“ (Interview 02, Absatz 10).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Beratenden die kognitiven und/oder sprachlichen Fähigkeiten als Einflussfaktoren für den Gelingensprozess benennen und beschreiben. Dabei fällt auf, dass in Einzelberatungen sowie in offenen Kursangeboten, die die Freiwilligkeit der Teilnehmenden voraussetzen, in Fällen mangelnder sprachlicher oder kognitiver Fähigkeiten versucht wird, andere Beratungsformen und -möglichkeiten mit dem Ratsuchenden herauszuarbeiten. In (Zwangs-)Maßnahmen dagegen, in denen die Gruppe als Ganzes den ProfilPASS bearbeiten muss, müssen andere Strategien des Umgangs gefunden werden. Diese unterscheiden sich dabei je nach Beratendem, weisen aber einen Zusammenhang mit der beraterischen Vorqualifizierung auf. Während Beratende mit grundständigen Qualifizierungen das Verfahren hinsichtlich der Ansprüche der Ratsuchenden flexibel verändern, halten geringer qualifizierte an der strikten Bearbeitung des ProfilPASSes fest und versuchen dennoch, die Vorgehensweise den Ratsuchenden zu vermitteln oder die fehlenden Fähigkeiten durch die Gruppe zu kompensieren.

#### **6.5.2.2 Zeitliche Rahmenbedingungen**

Da es sich beim ProfilPASS um ein sehr umfangreiches Instrument handelt, bedarf die ProfilPASS-Bearbeitung und -Beratung eines entsprechenden zeitlichen Rahmens. Trotz der zeitliche Varianz der ProfilPASS-Angebote kommen die Beratenden

dennoch zu der Einschätzung, dass der zeitliche Horizont der Angebote für eine qualitätsvolle Bearbeitung in der Regel nicht ausreicht. Obwohl die Beratenden zu einer übereinstimmenden Einschätzung kommen, wird diese mit unterschiedlichen Argumentationen begründet. Während für die Einzelberatungen angegeben wird, dass die zeitliche Struktur der ProfilPASS-Beratung mit den eigenen Beratungsstrukturen kollidiert, geben in Gruppenberatungssettings die Gruppengröße und die umfangreichen Biografien der Teilnehmenden den Ausschlag.

„Also beim ProfilPASS ist es einfach die Zeit. Also das ist bisher ist es eigentlich immer daran gescheitert an diesem Umfang also, dass ich eigentlich so dieses normale zeitliche Schema, was ich prinzipiell bei der Beratung habe, nämlich wie gesagt, was weiß ich zwischen zwei und vier Terminen, das ist hier schwer möglich, also hier braucht man einfach viel mehr Termine, ja. Und das ist halt auch sowas, wo ich merke, da die Struktur, die jetzt hier bei unserem Beratungsangebot herrscht, dass die da sehr sehr angestrengt wird“ (Interview 09, Absatz 80).

In der Konsequenz müssen Abkürzungstrategien oder Alternativen entwickelt werden. Teilweise verkürzen die Beratenden die ProfilPASS-Bearbeitung, indem sie die Tätigkeitsfelder nur auszugsweise bearbeiten und somit auf ein Minimum reduzieren. Andere wiederum beenden die ProfilPASS-Beratung an einem für sie unbefriedigenden Punkt, um innerhalb des zeitlichen Rahmens agieren zu können.

„So das heißt, diese Menschen müssen zunächst einmal herausfinden [...], was kann ich. Als zweites, um auf ihrem Weg zur Zufriedenheit weiterzukommen, [...] müssen sie die Frage sich beantworten was will ich. Und als drittes müssen sie sich die Frage beantworten und wie komm ich dahin. Und erst dann hab ich ein Ziel und erst dann kenne ich meine Schritte und erst dann kann ich das Ganze beginnen und erst dann hab ich auch ne Chance das Ganze wenigstens teilweise zu erreichen. Diese drei Fragen und diese drei Schritte, was kann ich, [...] was will ich, [...] wie komm ich dahin. Der ProfilPASS behandelt nur, was kann ich. Das was will ich und das wie komm ich dahin behandelt der ProfilPASS nicht und deswegen ist er zu kurz gesprungen. Er macht nach der ersten Frage macht er Schluss und dann, deswegen sag ich, dann gehts eigentlich erst richtig los. [...] Er kratzt hinten an der Oberfläche, indem da zwei Seiten über Zielfindung drin ist aber das ist [...] wie ein Werbeflyer. Da kann man nix mit anfangen. Das ist einfach in der Kürze der Zeit nicht zu machen“ (Interview 06, Absatz 63).

Festgehalten werden kann, dass es sich beim ProfilPASS, um ein umfängliches Instrument handelt, dessen Bearbeitung und Beratung häufig mit den institutionellen zeitlichen Rahmenbedingungen kollidiert. Hierbei handelt es sich um ein grundsätzliches

Dilemma, das aufgrund unterschiedlicher Faktoren zu Tage tritt und das nur schwer zufriedenstellend gelöst werden kann.

### 6.5.2.3 Heterogenität der Gruppe

Die Beratenden stellen fest, dass die Gruppenzusammensetzungen sehr heterogen sind. Dies betrifft sowohl die unterschiedlichen Bildungshintergründe der Teilnehmenden als auch die individuellen Ziesetzungen.

„Also ich versuche eigentlich eine Akzeptanz der Gruppe zu erreichen für sowas Neues, weil zur Gruppe muss ich noch sagen wir haben sehr heterogene Gruppen, Personen mit Migrationshintergrund, Personen, die aus dem gewerblichen Bereich kommen, Personen also, die aus dem Management kommen also wir haben sowohl kulturelle Unterschiede als auch sprachliche Probleme in manchen Fällen und eben auch so von der Ausbildung her sehr starke Unterschiede und natürlich dann auch von der Kommunikationsfähigkeit“ (Interview 13, Absatz 53).

In der Folge lassen sich unterschiedliche Bearbeitungsgeschwindigkeiten und Zielsetzungen der Ratsuchenden feststellen, die die Beratenden vor die Herausforderung stellen, die ProfilPASS-Bearbeitung und -Beratung in der Gruppe zu ermöglichen.

„Das ist auch sehr, sehr gemischt. Das ist ja eine sehr heterogene Gruppe, also viele fühlen sich gerade mal in der Phase: Ich habe es verstanden. Und die anderen fühlen sich in der Phase: Was kommt danach? Ja, also die beiden Entwicklungen kann ich jetzt im Moment so als Status Quo hinstellen“ (Interview 14, Absatz 30).

Während einige versuchen, Akzeptanz bzw. Verständnis für diese Situationen herzustellen, setzen andere vermehrt Methoden der Kleingruppenarbeit ein, in denen Teilnehmende, die das Vorgehen bereits besser beherrschen, Co-Beratendenfunktionen wahrnehmen und die Beratenden somit flexibel einzelne Teilnehmende unterstützen können.

„Also, das ist unterschiedlich. Wenn ich gemerkt habe, da sind einige, die das ganz gut verstanden haben, dann habe ich versucht, eine Gruppenarbeit zu machen und da immer jemand einzusetzen, der das ganz gut verstanden hat und da habe ich gemerkt, dass die haben das zum Teil dann anders erklärt wie ich. Und dann ist das mal bei manchen ist da sofort der Knoten geplatzt und die haben das verstanden. Also so bin ich eigentlich in der Regel damit umgegangen. Ich hab's natürlich immer nochmal im Plenum erklärt. Das ist klar, weil es gibt ja ganz wenige, die sagen oh ich hab's net verstanden. Aber man sieht dann



schon, wenn man so durch die Reihen guckt, aha da ist doch noch ein bisschen so eine Lücke. Und in der Gruppenarbeit, da waren sie ja dann auch so immer in einzelnen Räumen und da gehen die Leute einfach viel mehr aus sich raus. Und da haben sie dann auch mal gesagt, ich versteh das jetzt überhaupt net und können sie mir das nochmal, ganz klar. Und in den Gruppen, ich bin ja dann auch immer von Gruppe zu Gruppe gegangen, da konnte ich dann auch nochmal so ein konkretes Beispiel machen, wo's einem dann klarer geworden ist“ (Interview 12, Absatz 46).

Die Herausforderung der Beratenden besteht demnach darin, Strategien zu entwickeln, die der Heterogenität der Gruppe gerecht werden. Hiefür werden unterschiedliche Vorgehensweisen gewählt, die alle darauf abzielen, den Gleichschritt der Gruppe zu gewährleisten.

#### **6.5.2.4 Notwendigkeit der Eigenarbeit**

Die Notwendigkeit zur Eigenarbeit, die durch das selbstexplorative Vorgehen der ProfilPASS-Bearbeitung intendiert ist, stellt einen weiteren Einflussfaktor für den Gelingensprozess dar. Die Beratenden beschreiben, dass es für den Bearbeitungs- und Beratungsprozess von besonderer Wichtigkeit ist, die Teilnehmenden auf die auf sie zukommende Eigenarbeit vorzubereiten. Sie müssen also zu Beginn über den hohen Anteil an Eigenarbeit in Kenntnis gesetzt werden.

Neben der Einstiegsproblematik kann die Tatsache der hohen Eigenarbeit auch im Bearbeitungs- und Beratungsverlauf zu Problemen führen. Gerade die Bearbeitung der Tätigkeitsfelder wird von den Teilnehmenden als langwierig und aufwendig empfunden, sodass hier Durchhaltevermögen von den Teilnehmenden gefordert wird.

„Wir haben ein paarmal versucht oder dann eine zweite Runde zu machen, zu sagen also wir nehmen jetzt ein Thema aus einem anderen Bereich und geht das mal durch, aber das stößt meistens dann auf Widerstände, weil den Leuten das zu langwierig ist“ (Interview 21, Absatz 18).

Die Ausführungen und Erklärungen zur Notwendigkeit der Eigenarbeit können zu beiden Zeitpunkten sowohl auf Wohlwollen als auch auf fehlendes Verständnis stoßen. Auch in dieser Hinsicht ist die Vermeidung von Abbrüchen stark von der Bereitschaft der Teilnehmer abhängig, aktiv und kontinuierlich mitzuarbeiten. Sofern eine Entscheidung für die ProfilPASS-Beratung aufgrund von Wohlwollen in Einzelberatungen und offenen Kursangeboten erfolgt, brechen die Teilnehmenden die Beratung

lediglich in Ausnahmefällen ab und erzielen gute Ergebnisse. Fehlendes Verständnis für die Notwendigkeit der Eigenarbeit kann in diesen Settings vor Beratungsbeginn zu Abbrüchen führen. In (Zwangs-)Maßnahmen kann eine ablehnende Haltung zu Verweigerung und Resignation führen.

„Das Nächste ist, dass den Leuten offensichtlich im Vorfeld nicht klar genug gemacht wird, dass sie selber auch was tun müssen. Ich hab das da erlebt, ich hab’s auch von anderen gehört, dass die Teilnehmer sehr oft hinkommen und sagen sie kriegen’s gemacht. Lös mir meine Probleme, klär mir mein Leben, aber dass da selber Eigeninitiative dazu nötig ist, das verstehen viele nicht“ (Interview 06, Absatz 33).

Insgesamt trägt die Fülle des Ordners häufig dazu bei, dass die Teilnehmenden Respekt oder Angst vor dem Umfang der Eigenarbeit entwickeln. Aufgrund dieser Tatsache führen einige Beratende den ProfilPASS-Ordner zwar als ganzen ein, entnehmen allerdings im weiteren Verlauf die jeweiligen Arbeitsschritte in Form der Arbeitsblätter, um diesem Problem entgegenzuwirken.

„Also zunächst mal ist das natürlich ich sag mal erstmal so ein sperriger Ordner, ja. Ich mache das so, dass ich in der Beratung einzelne Arbeitsblätter rausnehme zum Arbeiten. Also ich präsentiere den Ordner und sage auch damit arbeiten wir und und stelle auch die Schritte vor, aber ich arbeite dann immer mit einzelnen Dingen und nie mit diesem ganzen Ordner und sage dann, sie sollen sich den also nach der, nach der ersten Sitzung ist es so, dass ich sage, nehmen sie sich das erstmal mit, gucken sie sich das auch zu Hause ganz in Ruhe mal durch, ja wenn Fragen dazu stehen machen wir das auch nächstes Mal, aber ich arbeite mit einzelnen Blättern, weil das einfach alles andere erschlägt die Leute und ist auch für manche einfach sperrig, also so. Das ist für manche schwierig, dann damit umzugehen“ (Interview 08, Absatz 28).

Insgesamt setzt der ProfilPASS durch seine Anforderungsstruktur eine hohe und kontinuierliche Eigenaktivität und Mitarbeit voraus. Die Einsicht der Notwendigkeit in die Eigenarbeit hat in der Folge einen erheblichen Einfluss auf den Gelingensprozess, sodass fehlendes Verständnis zu Beratungsabbrüchen in Einzelberatungen oder offenen Kursangeboten führen kann. Das Risiko eines vorzeitigen Kurs- und Beratungsabbruchs muss daher immer wieder ausbalanciert werden durch sinnstiftende und Nutzen verdeutlichende Interpretationsleistungen seitens der Beratenden. In Gruppenberatungssettings dagegen, die nicht auf Freiwilligkeit basieren, kann die fehlende Einsicht – aufgrund der fehlenden Möglichkeit eines Abbruchs – zu Resignation und Verweigerung führen, der durch abwechslungsreiche Gestaltung und durch Motivations- und Überzeugungsarbeit entgegengewirkt werden muss.

#### 6.5.2.5 Notwendigkeit der Motivations- und Überzeugungsarbeit

Die Beratenden beschreiben, dass es vor allem in (Zwangs-)Maßnahmen immer wieder zur Bearbeitungs- und Beratungsverweigerung sowohl einzelner als auch der ganzen Gruppe kommen kann. Diese Phasen der Verweigerung können dabei vor und während des Bearbeitungs- und Beratungsbeginns auftreten. Während sich die Verweigerung im Vorhinein auf das gesamte Verfahren inklusive Beratung bezieht, tritt die Verweigerung während der laufenden Bearbeitung und Beratung vor allem bei langwierigen Bearbeitungsabschnitten wie den Tätigkeitsbeschreibungen auf.

„Es kann schon die Schwierigkeit auftauchen, dass sie Leute dabei haben, die sagen, was soll das eigentlich alles ne, was soll ich damit anfangen, das bringt mich auch nicht weiter“ (Interview 21, Absatz 46).

Die Verweigerung zeichnet sich – sowohl im Vorhinein als auch während der Beratung – durch das systematische Verhindern der Bearbeitung aus, indem die Gesprächsinhalte auf andere Ebenen und Inhalte gelenkt werden.

„Meine Kollegin testet das jetzt in der nächsten Qualifizierung und die haben zugemacht die Frauen, die haben regelrecht zugemacht. Die beschränken sich jetzt auf Fragen, wie definieren sie doch erst mal, was eigentlich Kompetenz ist. Also die Sachebene wird nach vorne geschoben, bloß, damit sie nicht hier ans Bearbeiten kommen“ (Interview 03, Absatz 32).

Die Ursachen und Gründe für die Verweigerung sind dabei vielfältig. Neben den Vorerfahrungen der Teilnehmenden in (Zwangs-)Maßnahmen werden Skepsis gegenüber dem Instrument und dessen Nutzen, Scham über die aktuelle Situation, Angst vor Fehlern, mangelndes Selbstvertrauen und in der Folge fehlende Offenheit genannt. Um ein Scheitern der ProfilPASS-Beratung zu verhindern, müssen die Beratenden Motivations- und Überzeugungsarbeit leisten.

„Man braucht eine gewisse Motivation. Der Teilnehmer muss sagen ja, ich mach das. Darauf bin ich angewiesen, sonst scheitert das Ganze“ (Interview 03, Absatz 32).

Diese Motivations- und Überzeugungsarbeit zielt darauf, den Teilnehmenden den eigenen Nutzen der Bearbeitung begreifbar zu machen. Die Teilnehmenden müssen den Sinn, Zweck und eigenen Nutzen für sich erkennen. Ist dies nicht der Fall, so kann es zum Scheitern der Bearbeitung führen. Zur Verdeutlichung des eigenen Nutzens

werden verschiedene Gesprächs- und Fragetechniken sowie Methoden eingesetzt, die das Gruppengefühl stärken, auf die Öffnung der Gruppe zielen und somit Motivations- und Überzeugungsarbeit leisten.

#### **6.5.2.6 Der ProfilPASS als riskantes Angebot**

Insgesamt handelt es sich beim ProfilPASS um ein Instrument, dessen Gelingensprozess durch viele Faktoren beeinflusst wird. Neben Einflussfaktoren, die in allen Angebotsformen auftreten können, konnten darüber hinaus angebotsspezifische Einflussfaktoren identifiziert werden. Als riskantestes Angebot kann in der Folge die ProfilPASS-Beratung in (Zwangs-)Maßnahmen bezeichnet werden, da bei dieser Angebotsform die meisten Einflussfaktoren wirksam werden können. Den Beratenden kommt die Aufgabe zu, die verschiedenen Einflussfaktoren zu verhindern, einzudämmen oder ihnen entgegenzuwirken. Das Risiko des Scheiterns muss durch die Beratenden ausbalanciert werden, indem entsprechende Strategien und Umgangsweisen für den jeweiligen Einflussfaktor gefunden werden.

#### **6.5.3 Probleme der ProfilPASS-Qualifizierung**

Beratende, die grundständig qualifiziert sind, merken hinsichtlich der ProfilPASS-Qualifizierung kritisch an, dass die beraterische Vorqualifizierung der Teilnehmenden nicht ausreichend überprüft wird. Dies führt zu Qualifizierungsgruppen mit heterogenen Vorerfahrungen, deren Besetzung von grundständig qualifizierten Personen bis hin zu Personen ohne jede Beratungserfahrung reicht. Diese Tatsache wird auch anhand der vorliegenden empirischen Studie deutlich, die zeigt, dass sowohl grundständig qualifizierte als auch nicht qualifizierte Personen die ProfilPASS-Qualifizierung durchlaufen haben und somit berechtigt sind in diesem Bereich tätig zu werden.

Aufgrund der fehlenden Eingangskontrolle der beraterischen Vorqualifizierung ergeben sich weitere Kritikpunkte am zeitlichen Umfang und der inhaltlichen Ausrichtung der ProfilPASS-Qualifizierung. Zum einen wird die Qualifizierung als zu kurz empfunden, um die Qualifizierung nicht vorqualifizierter Personen zu gewährleisten. Zum anderen seien die Inhalte zu stark auf die theoretische, wissenschaftliche Entwicklung des ProfilPASSes fokussiert und vernachlässigen deshalb praktische An- und Umsetzungsfragen.

„Die finde ich deswegen dünn, weil, es gibt einen Widerspruch zwischen der Ausschreibung quasi und dem Konzept und dem, wie es dann gehandelt wird. Weil, es wird gesagt [...] man muss Beratungserfahrung mitbringen. [...] diese Beratungserfahrung wird erstens weder überprüft, noch wird gesprochen über ein Beratungsverständnis. [...] Also das Beratungsverständnis wird nicht thematisiert, es wird auch nicht thematisiert, was das für Erfahrungen sind, wie die Beratung, ob das eine Angebotsberatung war, ob es eine Informationsberatung war, ob es eine Orientierungsberatung war, ob man irgendwann mal in seinem Leben auch noch eine kleine Fortbildung dazu gemacht hat. Muss ja nicht sein, aber sehr einfach mal, also dieses Thema bleibt nämlich dort völlig ausgeklammert, ja. Und das finde ich eigentlich nicht gut. Also ich merke schon bei mir eine Verantwortung, wenn ich von jemand Geld dafür nehme, ja. [...] Ich meine, man kann, das ist ja nicht weiter schlimm, ja sagen ich arbeite mit ihnen den ProfilPASS durch, ja. Ich unterstütze sie dabei. Aber jeder, der sich ProfilPASS-Berater nennt, muss wissen, wo seine Möglichkeiten und wo seine Grenzen sind und das wird überhaupt nicht thematisiert in diesen Qualifizierungen und stattdessen gibt es dann so Erfolgsmeldungen, wir haben in vier Monaten 200 Berater qualifiziert. Da wird mir immer ganz komisch. Ja, aber vielleicht bin ich da auch ein bisschen überheblich, weil ich halt nun sehr viel für meine eigene Fortbildung da investiert habe und weiß auch, dass auch viel Selbstreflektion dazu gehört, ja. Also was passiert da in dem Prozess zwischen mir und dem Ratsuchenden in der Beratungsbeziehung und wie stellt man Vertrauen her in einer Beratungssituation? Und wo muss man aufpassen, dass man es nicht missbraucht? Wie frage ich z. B. jemanden bis ichs verstanden habe, ohne dass sich derjenige ausgefragt fühlt? Solche Sachen, ja. Und ich finde, das braucht ein bisschen Übung“ (Interview 02, Absatz 40).

In der Folge gelangen ProfilPASS-Beratungsangebote mit sehr unterschiedlicher Qualität auf den Markt. Allerdings sind diese Unterschiede für den Verbraucher nicht ersichtlich, da das ProfilPASS-Konzept eine einheitliche Qualifizierung voraussetzt.

„Wir sind dann Berater geworden, waren entsetzt ein bisschen über die Leute, die da alle an dieser Ausbildung teilnehmen, wie wenig wie viele Leute keine Beratungserfahrung haben und wenn ich mir vorstelle, dass die auf die Menschheit losgelassen werden, dann stehen mit die Haare zu Berge“ (Interview 16, Absatz 22).

Eine Möglichkeit, die Transparenz für die Verbraucher zu schaffen und im Sinne der Qualität zu handeln, ist es verschiedene Qualifizierungsgrade und daraus resultierende Angebote zu differenzieren.

„Also es sei denn, man differenziert es dann und sagt ProfilPASS-Beratung und da können sie das und das kriegen, oder ProfilPASS-Begleitung, ja, oder Unterstützung bei der Erarbeitung oder Moderation des ProfilPASS-Verfahrens,

oder so irgendwas, das kann man ja machen. Aber dass man alle zu Beratern und Beraterinnen macht, die halt sehr Unterschiedliches mitbringen, find ich nicht ganz im Sinne der Qualität des Angebots“ (Interview 02, Absatz 42).

Darüber hinaus oder anstatt dessen müssen in einer entsprechend gestalteten Qualifizierung Beratungsfähigkeiten vermittelt und erlernt werden, die für eine erfolgreiche und qualitätsvolle Beratung notwendig sind. Aufgrund dieser Beratungsfähigkeiten sind gut qualifizierte Beratende besser in der Lage, flexibel in der Beratungssituation zu agieren und reagieren. Die Folge ist eine qualitativ hochwertigere ProfilPASS-Beratung.

„[...] ja also ich denke, dass man Beratungsfähigkeiten sozusagen, dass das nicht ausreicht, dass man als Beraterin oder Berater mit dem ProfilPASS jetzt umgehen kann, sondern dass man um so besser damit umgehen kann, je besser die Grundqualifikation sagen wir mal Beratungsqualifikation ist. Und die muss jetzt nicht, schön wäre natürlich, dass die Leute eine systemische Grundqualifikation haben und wenn sie die nicht haben, dann müsste man ihnen bestimmte Techniken eigentlich noch beibringen auch“ (Interview 18, Absatz 34).

Die Ausführungen der grundständig Qualifizierten zu den Problemen der ProfilPASS-Qualifizierung verdeutlichen, dass diese Beratendengruppe der Ausbildung einen hohen Stellenwert zuschreibt und diese als wichtig für die Qualität der Beratung hält. Deshalb fürchten sie eine Abwertung der Qualifizierung und der Angebote – ihrer eigenen Arbeit – aufgrund der zum Teil fehlenden beraterischen Vorbildung und damit einhergehenden Vorgehensweisen. Des Weiteren wissen sie um die personalen Anforderungen, die ein Beratungsprozess mit sich bringen kann und auf die flexibel und verantwortlich reagiert werden muss. Analog der bisherigen Ergebnisse, die zeigen, dass die beraterische Vorerfahrung einen maßgeblichen Einfluss auf den flexiblen Einsatz der Varianten in ProfilPASS-Beratungen hat, bewerten die grundständig Qualifizierten Beratungswissen sowie Erfahrungen in dessen Anwendung als wichtige Voraussetzung. Nicht zuletzt wird in dieser Kritik ein reflektiertes professionelles Beratungsverständnis dieser Beratendengruppe deutlich.

## 6.6 Das ProfilPASS-Beratungshandeln: eine Gesamtschau

Die vorangegangene Darstellung lässt umfangreiche und tiefgehende Einblicke in das ProfilPASS-Beratungshandeln auf der Basis der eigenen Ausführungen der Beratenden

zu. Nachdem die einzelnen Dimensionen in ihrer Ausführlichkeit beschrieben wurden, sollen diese nun abstrahierend und überblicksartig zusammengefasst werden. Hierfür wurden Kontinua entwickelt, anhand derer die einzelnen Dimensionen des ProfilPASS-Beratungshandelns beschrieben werden können. Einzelne Dimensionen weisen – wie bereits dargestellt – in bestimmten Ausprägungen Wechselwirkungen mit anderen auf, andere sind losgelöst voneinander zu betrachten.

<b>Qualifikation</b>	qualifiziert	⇔	nicht qualifiziert
<b>Angebotsform</b>	Einzelberatung	⇔	Gruppenberatung
<b>Freiheitsgrad</b>	Freiwilligkeit	⇔	Zwang
<b>Beratungsverläufe</b>			
<b>Anfangsphase</b>	offen	⇔	fokussiert
<b>Verlaufsphase</b>	lose gekoppelt	⇔	stringent orientiert
<b>Endphase</b>	öffnend	⇔	schließend
<b>Perspektiven</b>	Beratungslogik	⇔	Vermittlungslogik
<b>Aufgaben des Beratenden</b>	Beratung	⇔	Begleitung
<b>Beratungsverständnis</b>	differenziert integriert	⇔	allgemein additiv
<b>Methoden</b>	aktiv	⇔	rezeptiv
<b>Sozialformen Methoden</b>	Einzel	⇔	Gruppe
<b>Methodenausgestaltung</b>	Beratungsmethoden	⇔	Bearbeitungsmethoden
<b>Rollen und Funktionen</b>	beratend/coachend	⇔	leitend/führend
<b>Grenzbereiche</b>	Beratung	⇔	Therapie
<b>Schwierigkeiten</b>	gelingen	⇔	scheitern

Tabelle 6.8: Beschreibungskontinua der Dimensionen der ProfilPASS-Beratung

Das Beratungshandeln kann entlang dieser Differenzen beschrieben werden. So lassen sich hinsichtlich der Beratungsvarianten offene bzw. öffnende und fokussierte bzw. schließende Phasen identifizieren sowie *lose* und *stringente* Orientierungen am Verfahren feststellen. Darüber hinaus ist das Beratungshandeln durch unterschiedliche Logiken (Beratungs- und Vermittlungslogik) geprägt. Zurückzuführen sind diese Logiken auf die dahinterliegenden Beratungsverständnisse sowie die praktizierten Angebotsformen, welche wiederum einen engen Zusammenhang mit der beraterischen Vorqualifizierung aufweisen. Als zentrales Ergebnis kann deshalb festgehalten werden, dass die beraterische Vorqualifizierung, die daraus resultierenden Beratungsverständnisse, die institutionelle Funktion und praktizierten Angebotsfor-

men sowie die eingenommenen Perspektiven bzw. Logiken maßgeblichen Einfluss auf die Ausgestaltung der Methoden, Funktionen und Rollen sowie den Umgang mit Grenzbereichen haben.

Neben der allgemeinen Beschreibung entlang der Differenzen ist es aufgrund der empirisch festgestellten Zusammenhänge zwischen den Dimensionen möglich, Extremtypen von ProfilPASS-Beratenden zu beschreiben. Es lassen sich zwei Typen charakterisieren, die jeweils einen extremen Pol markieren:

- Der Beratende
- Der Vermittelnde

Beim Extremtyp des *Beratenden* handelt es sich um eine grundständig qualifizierte Person, die Erfahrungen im Bereich Beratung vorweisen kann und vornehmlich Einzelberatungen auf freiwilliger Basis durchführt. Das Beratungshandeln ist durch eine *Beratungslogik* geprägt, die aus der Vorqualifizierung, dem damit zusammenhängenden *differenziert integrierten Beratungsverständnis* und der praktizierten Angebotsform, die dem klassischen Beratungssetting entspricht, resultiert. Die praktizierte Angebotsform ist dabei vor allem auf die (beraterische) Vorqualifizierung und die sich daraus ergebende Funktion innerhalb der Institution (hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende, Bildungsberatende) zurückzuführen. So übernimmt der *Beratende* verstärkt institutionelle Aufgaben, die auch beraterische Anteile umfassen. Das *differenziert integrierte Beratungsverständnis* ermöglicht es dem *Beratenden*, das Beratungshandeln differenziert begrifflich zu fassen sowie Aufgaben und Grenzen zu formulieren. Beratung in diesem Verständnis vereint verschiedene Handlungsformen mit verschiedenen Ausrichtungen, die jedoch als solche benannt, beschrieben und gegeneinander abgrenzt werden können. Die eingesetzten Methoden, Rollen und Funktionen werden entsprechend der *Beratungslogik* ausgestaltet. Das heißt, dass das dahinterliegende differenzierte Beratungsverständnis es dem *Beratenden* ermöglicht, situationsadäquat zu entscheiden, welche Rolle in welcher Situation realisiert werden muss. Die Rollen und Funktionen gehen dabei ineinander über und wechseln sich ab, können aber dennoch unter dem Begriff Beratung subsumiert werden. Der Einsatz und die Ausgestaltung der Methoden sind darauf ausgerichtet, den Beratungsprozess zu unterstützen. Entsprechend werden verstärkt kommunikativ akzentuierte Methoden wie Gesprächs- und Fragetechniken sowie biografisch orientierte Methoden eingesetzt.



Der *Beratende* verfügt in der Folge über Orientierungs- und Verortungskompetenz. Er nimmt vorwiegend unterstützende, begleitende und fördernde sowie coachende und beratende Funktionen und Rollen wahr. Im Fokus steht für den *Beratenden* die Beratung der Teilnehmenden sowie deren Persönlichkeitsentwicklung. Daraus folgt, dass er weniger kompetenzbilanzierende als vielmehr biografische Aspekte beraterisch unterstützt. Der ProfilPASS hat lediglich unterstützende Funktion, sodass das Beratungshandeln eine *lose Orientierung* am Instrument aufweist. In der Folge setzt der *Beratende* die verschiedenen offenen Beratungsvarianten situationsadäquat und flexibel ein und löst sich von der ProfilPASS-Struktur. Dies führt – unter Rückgriff auf ein umfangreiches professionell wissenschaftlich fundiertes Beratungswissen – zu einer Anpassung der Beratungsleistung an die individuellen Bedarfe der Ratsuchenden, was eine hohe Beratungsintensität zur Folge hat.

Im Gegensatz dazu weist der *Vermittelnde* eine geringe beraterische Vorqualifizierung auf, verfügt nicht über Vorerfahrungen im Bereich Beratung und führt Gruppenberatung sowohl auf freiwilliger Basis als auch in Zwangskontexten durch. Dem Beratungshandeln liegt eine *Vermittlungslogik* zugrunde, die einen inhaltlichen Schwerpunkt innerhalb der ProfilPASS-Beratung setzt. Die angewandte Logik geht dabei auf die bisher ausgeübten Tätigkeiten (Training, Schulung etc.), auf die Funktion in der Volkshochschule (Kursleitende) und die damit verbundene praktizierte Angebotsform der Gruppenberatung, die häufig den Inhalt fokussiert, sowie das *allgemein additive Beratungsverständnis* zurück. In diesem Verständnis werden die verschiedenen Handlungsformen strikt gegeneinander abgegrenzt und der Einsatz solcher Formen mit stark beratenden und coachenden Anteilen teilweise bewusst umgangen. Entsprechend ist der *Vermittelnde* nicht fähig bzw. gewillt bzw. aufgrund seiner institutionellen Aufgabe nicht berechtigt, gewisse, durch den Ratsuchenden benötigte unterstützende Handlungsformen zu realisieren. Die Ausgestaltung der Methoden, Rollen und Funktionen dient dem *Vermittelnden* dazu, die Ratsuchenden zur Bearbeitung der Arbeitsschritte des Instruments zu befähigen. Daraus resultierend erfolgt die Anwendung der Methoden als Bildungsmethoden, die eine stringente Abarbeitung der einzelnen Schritte des ProfilPASSes möglich machen. Hierfür setzt der *Vermittelnde* sowohl leitende, führende und erklärende als auch begleitende, unterstützende aber auch beratende, coachende Rollen und Funktionen ein. Das Instrument mit seinen Bearbeitungsschritten steht im Vordergrund und bestimmt

das Handeln des *Vermittelnden*. Die *stringente Orientierung* am Instrument und somit das Handeln des *Vermittelnden* passt die Teilnehmenden an das Instrument an, umfasst weniger beratende Anteile, sondern bezieht vielmehr vermittelnde und unterrichtende Formen des Handelns mit ein. Diese Vorgehensweise ermöglicht dem Teilnehmenden die Bearbeitung, weist allerdings eine geringe Beratungsintensität auf.

Die beschriebenen Extremtypen basieren auf den empirischen Ergebnissen der Studie und markieren die beiden extremen Pole zwischen denen die interviewten Beratenden verortet werden können. Das heißt, dass die Merkmale der Extreme in ihrer Reinheit nur vereinzelt bei Beratenden zu finden sind. Die Mehrheit der interviewten Personen weist mehr Merkmale des einen oder anderen Pols oder dazwischenliegender Kategorien auf und kann entsprechend zugeordnet werden. Ausschlaggebend für das Beratungshandeln und die daraus resultierende Zuordnung ist dabei vor allem die (beraterische) Vorqualifikation sowie die institutionelle Funktion der beratenden Person, die wiederum maßgeblich die Angebotsform und die Perspektive bzw. Logik des Beratungshandelns beeinflussen.

Das Ziel der empirischen Erhebung war es zunächst, die vorhandenen Prozessmodelle, die den Beratenden als Orientierung dienen, mit *Leben zu füllen*, indem das Beratungshandeln aus Sicht der ProfilPASS-Beratenden rekonstruiert wird. Mittels der vorliegenden Ergebnisse kann eine Ausbuchstabierung der Prozessmodellschritte geleistet werden, indem die inhaltlichen Themendimensionen durch die praktischen Vorgehensweisen (Methodeneinsatz, Einsatz verschiedener Techniken etc.) der Beratenden angereichert wurden. Entstanden ist ein *plastisches Bild* der ProfilPASS-Beratung, das es ermöglicht, konkrete Handlungs- und Vorgehensweisen sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Zudem können allgemeine Themendimensionierungen des Beratungsdiskurses im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung in der ProfilPASS-Beratung identifiziert werden, die wiederum zum Beratungsdiskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Bezug gesetzt und somit in ein größeres Ganzes eingeordnet werden können. Sichtbar werden allgemeine Themen des Beratungsdiskurses wie Qualität, Professionalisierung und Qualifizierung sowie die Abgrenzung von Beratung und Therapie. Darüber hinaus zeigt sich, dass anhand des empirischen Materials vorläufige Extremtypen von ProfilPASS-Beratenden beschrieben werden können. Um vorläufige Extremtypen handelt es sich deshalb, weil

keine methodisch fundierte Typenbildung vorgenommen wurde, da diese im methodischen Design nicht vorgesehen war. Vielmehr haben sich diese als ein Ergebnis im Laufe der inhaltsanalytischen Auswertung ergeben. Um diese vorläufigen Extremtypen zu bestätigen, bedarf es weitergehender Forschungen, innerhalb derer eine methodisch fundierte Typenbildung Anwendung findet. Dies ist deshalb von besonderer Relevanz, da die beraterische Vorqualifizierung als ein zentraler Einflussfaktor auf das Beratungshandeln identifiziert werden konnte. Sollten die Extremtypen durch eine entsprechend durchgeführte Typenbildung bestätigt werden, hätte dies erhebliche Auswirkungen auf die Gestaltung der ProfilPASS-Qualifizierung. Sofern Personen zur ProfilPASS-Qualifizierung zugelassen werden, die mit Blick auf die Zulassungsvoraussetzungen nicht an dieser teilnehmen dürften (4.2.2), wäre es nicht länger ausreichend, dass sich die ProfilPASS-Qualifizierung auf Informationen zu den einzelnen Arbeitsschritten, Handreichungen und Praxisleitfäden und Material für Umsetzungszenarien sowie auf die Verbreitung eines Phasenmodells beschränkt, das lediglich einen Orientierungsrahmen bietet. Vielmehr müssten beraterische Fähigkeiten vermittelt und durch praktische Übungen eingeübt werden, um professionelles Handeln in der ProfilPASS-Beratung sicherzustellen.

## 7 Kompetenzbilanzierung im Medium von Beratung – ein abschließender Ausblick

Die Aufbereitung der theoretischen Grundlagen hat gezeigt, dass die Orientierung am Konzept des lebenslangen Lernens mit der Einbeziehung formaler, non-formaler und informeller Kompetenzen und einer damit in Zusammenhang stehenden Outputorientierung einhergeht. Von Interesse ist nicht mehr, wie und wo Kompetenzen sondern ob Kompetenzen erworben wurden. Im Zuge dessen werden sowohl international als auch national große Anstrengungen unternommen, die Entwicklung von Verfahren zur Erfassung, Messung und Bilanzierung von Kompetenzen festzuschreiben und voranzutreiben. In zahlreichen bildungspolitischen Dokumenten wird die Wichtigkeit der (Weiter-)Entwicklung solcher Verfahren deshalb stark betont. Die Umsetzung erfolgt innerhalb von Projekten zu diesem Thema, in denen verschiedenartige Verfahren entwickelt und umgesetzt werden. Die entwickelten Verfahren weisen eine große Spannbreite auf und sind durch eine starke Heterogenität gekennzeichnet. Die jeweilige Ausgestaltung der Verfahren ist dabei abhängig von den Rahmenbedingungen, der jeweiligen Kompetenzdefinition sowie den theoretischen Bezügen. Europaweit existieren sowohl *Konvergenzmodelle*, die Kompetenzen anhand staatlicher Standards anerkennen und mit Zertifikaten und Abschlüssen gleichsetzen, als auch *Parallelmodelle*, die häufig die Bereiche Haushalt und Ehrenamt betreffen und unterhalb der ordnungspolitischen Ebene anzusiedeln sind. Dazwischen liegen *Komplementaritätsmodelle*, die neben formalen Standards auch individuell entwickelte Kompetenzen berücksichtigen (vgl. DIPF/DIE/IES 2004b, S. 52 f.). Die Verfahren sind auf verschiedenen Ebenen zu verorten. Zu unterscheiden sind die gesellschaftliche, die betriebliche und die individuelle Ebene (vgl. Strauch 2008, S. 5 ff.). Mit dem Einsatz der Verfahren auf den unterschiedlichen Ebenen werden verschiedene Zielsetzungen verfolgt. Während das gesellschaftliche Interesse durch die Zielsetzung der Überwindung der Begrenztheit von Bildungsabschlüssen und der Flexibilisierung und Steuerung des Bildungssystems geprägt ist, zielt das betriebliche Interesse auf

die Schaffung einer Basis für Wettbewerbsvorteile durch die Bilanzierung und Entwicklung der Kompetenzen der Mitarbeitenden, die sowohl einen Nutzen für den Betrieb als auch für das Individuum haben. Die individuelle Ebene fokussiert die Bewusstwerdung, Reflexion und Darstellung der eigenen Kompetenzen mit dem Ziel, einen Ausgangspunkt für berufliche und persönliche Weiterbildungsentscheidungen zu treffen (vgl. Strauch 2008, S. 5 ff.). In der Folge weisen die Verfahren, die auf den unterschiedlichen Ebenen Verwendung finden, unterschiedliche Merkmale auf (qualitativ/quantitativ, summativ/formativ, situativ/biografisch, standardisiert/nicht standardisiert etc.). So stehen verschiedenartige Verfahren nebeneinander, die jeweils spezifische Ausprägungen aufweisen und auf den verschiedenen Ebenen entsprechend der Zielsetzungen Einsatz finden. Während auf der gesellschaftlichen Ebene vor allem solche Verfahren verwendet werden, die Kompetenzen im harten Sinne messen und den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität genügen, stehen diesen Verfahren auf der individuellen Ebene Kompetenzpässe gegenüber, die weniger standardisiert sind, auf der Basis von Selbsteinschätzungen erfolgen und als weiche Verfahren der Kompetenzbilanzierung beschrieben werden können. Zwischen diesen Polen finden sich verschiedene Abstufungen und Mischverfahren, die jeweils für den Anwendungskontext adaptiert wurden und somit funktional im Hinblick auf Interessen und Ziele sind.

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung im Allgemeinen lässt sich konstatieren, dass Verfahren und Instrumente sowohl auf den unterschiedlichen Ebenen als auch mit unterschiedlichen Merkmalskombinationen und Zielsetzungen Einsatz finden. Für die allgemeine, aber auch teilweise für die berufliche Erwachsenen- und Weiterbildung im Speziellen ist festzustellen, dass Verfahren eingesetzt werden, die es dem Individuum ermöglichen, Kompetenzen sichtbar zu machen, diese zu reflektieren und somit verwendbar zu machen. Häufig werden deshalb Kompetenzbilanzen oder -pässe verwendet, die auf der Grundlage kommunikativer (weicher) Verfahren und biografischer Reflexion die Erstellung eines retrospektiven Kompetenzprofils ermöglichen. Dabei zeigt sich aber, dass biografieorientierte Verfahren eine komplexe Kompetenzgenese nach sich ziehen und der Unterstützung bedürfen. Deshalb kommt Beratung eine flankierende Funktion zu, die die Individuen bei der Erfassung und/oder Bilanzierung der eigenen Kompetenzen unterstützt. Beratung stellt einen wichtigen Bestandteil solcher kommunikativer (weicher) und biografieorientierter Verfahren dar, insbeson-

dere die Kompetenz(entwicklungs-)beratung. Dies schlägt sich nicht zuletzt in den Typologien von Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung nieder, in denen Kompetenz(entwicklungs-)beratung gleichsam als eine relativ neue, aber wichtige Beratungsform benannt wird (vgl. Schiersmann 2006; vgl. Schiersmann et al. 2008; vgl. Arnold/Mai 2009). Kompetenz(entwicklungs-)beratung ermöglicht Individuen und Organisationen, die eigenen Kompetenzen zu erkennen und zu entwickeln und somit die Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung zu übernehmen (vgl. ebd., S. 221). Hierfür wird in der Kompetenz(entwicklungs-)beratung häufig auf Instrumente oder Analyseverfahren zurückgegriffen (vgl. Arnold/Mai 2008, S. 28). Innerhalb dieser Instrumente und Verfahren (Kompetenzpässe und -bilanzen) verschmelzen somit Kompetenzbilanzierung und Beratung.

„Die Anforderungen des Lebenslangen Lernens gehen mit zahlreichen Unsicherheiten in Bezug auf die eigene Kompetenzfeststellung einher. Daher ist sie auch integraler Bestandteil der beraterischen Tätigkeit in der Bildungsberatung (z. B. ProfilPASS)“ (Fellermayer/Kramer 2008, S. 8).

Der ProfilPASS stellt ein System dar, das die beiden Bestandteile Kompetenzbilanzierung (Instrument bzw. Ordner) und Beratung (Begleit- und Beratungskonzept) explizit in einem Verfahren vereint. Der ProfilPASS wurde auf der Basis einer fundierten Analyse bereits bestehender Pässe systematisch und theoretisch fundiert entwickelt, anschließend erprobt und stellt „das ultima ratio qualitativer Kompetenzerfassung dar“ (Erpenbeck 2010, S. 12). Insofern eignet er sich in besonderer Weise, um Kompetenzbilanzierung im Medium von Beratung zu untersuchen. Mit Blick auf die theoretischen Grundlagen zum Thema *Kompetenz* kann festgehalten werden, dass dem ProfilPASS ein Kompetenzverständnis zugrunde liegt, das eine starke Handlungsorientierung aufweist. Es handelt sich demnach um einen relationalen Begriff, der einen Zusammenhang zwischen personellen bzw. individuellen Voraussetzungen und Handlungsprozessen aufweist. Kompetenzen zeigen sich entsprechend in Performanzen und werden – nach diesem Verständnis – innerhalb des ProfilPASSes anhand von Tätigkeitsfeldern und -beschreibungen sichtbar gemacht. Die Beratenden übernehmen das dem ProfilPASS zugrunde liegende Kompetenzverständnis und ziehen für die Bewertung der herausgearbeiteten Stärken die Bewertungskala des ProfilPASSes heran. Bezüglich der Merkmale von Kompetenzbilanzierungsverfahren lässt sich für den ProfilPASS festhalten, dass dieser aufgrund seiner vornehmlichen Verortung auf der individuellen Ebene und der damit verbundenen Zielsetzungen die klassischen

Merkmale von Kompetenzbilanzen bzw. -pässen aufweist. Beim ProfilPASS handelt es sich um ein nicht-standardisiertes qualitatives Verfahren, das entwicklungsorientiert angelegt ist, innerhalb dessen Kompetenzen indirekt und biografisch mittels Selbsteinschätzung bilanziert werden, was eine komplexe Kompetenzgenese nach sich zieht.

So zeigt die empirische Auswertung der subjektiven Selbstbeschreibungen der Beratenden, dass diese diffizile Kompetenzgenese beratend bzw. begleitend unterstützt werden muss. Gleichwohl die ProfilPASS-Beratenden beratende und/oder begleitende Unterstützung als wichtig erachten, folgt die Ausgestaltung der Beratung bzw. Begleitung unterschiedlichen Logiken, die in engem Zusammenhang mit dem beraterischen Vorqualifizierungsgrad der Beratenden steht. Für die ProfilPASS-Beratung wurde deutlich, dass die Beratungsbeziehung stark durch die jeweilige Logik bzw. Perspektive des Beratenden auf die ProfilPASS-Beratung geprägt wird. Zu unterscheiden sind die Beratungs- und die Vermittlungslogik. Bei der Beratungslogik steht die Beratung im Vordergrund und stellt das Bezugssystem des Beratenden dar. Der ProfilPASS als Instrument nimmt eine untergeordnete Funktion ein und dient lediglich der Unterstützung des Beratungsprozesses. Die Vermittlungslogik ist durch eine starke Fokussierung auf den ProfilPASS-Ordner gekennzeichnet. In dieser Logik stellt die Ermöglichung der Kompetenzbilanzierung das Bezugssystem dar, sodass die Begleitung und Beratung unterstützende Funktion hat. Zielsetzung dieser Logik ist es, dem Ratsuchenden die Kompetenzbilanzierung zu ermöglichen, indem dieser entsprechend beratend oder begleitend unterstützt wird. Aus den jeweiligen Logiken resultiert ein unterschiedliches Beratungsverständnis. Diejenigen, die einer Beratungslogik folgen, beziehen sich auf ein differenziertes bzw. integriertes Beratungsverständnis, das die konstituierenden Merkmale von Beratung (Hilfe zur Selbsthilfe, Beratung als kontinuierlicher Beratungsprozess etc.) als Handlungsgrundlage benennt. Personen, deren Beratungshandeln durch eine Vermittlungslogik geprägt ist, unterscheiden verschiedene Handlungsformen (beraten, begleiten etc.) und vermeiden die Anwendung beraterisch geprägter Formen. Dies kann als additives Beratungsverständnis beschrieben werden. Obwohl das integrierte Beratungsverständnis mit Blick auf die Merkmale allgemeiner Beratungsdefinitionen diesen eher entspricht, so kann mit Blick auf den Beratungsbegriff des ProfilPASSes festgehalten werden, dass es möglich ist, sowohl das integrative als auch das additive mit diesem in Einklang zu bringen.

Zwar zielt Beratung innerhalb des ProfilPASSes auf Hilfe zur Selbsthilfe, was eher dem integrativen Beratungsverständnis entspricht, jedoch wird die Aussage Hilfe zur Selbsthilfe durch den Zusatz „zur Nutzung des Passes“ präzisiert. Des Weiteren hat ProfilPASS-Beratung unterstützende Funktion und soll die Bilanzierung durch Fragetechniken präzisieren. Die Breite und Tiefe der Beratung kann dabei variieren, sodass sowohl Angebote, denen die Beratungslogik als auch solche, denen die Vermittlungslogik zugrunde liegen, dem ProfilPASS-Beratungsverständnis entsprechen. Zusammenfassend kann deshalb festgehalten werden, dass die jeweilige Perspektive stark mit dem Vorqualifizierungsgrad und dem daraus resultierenden Beratungsverständnis zusammenhängt. Je nachdem, welchen Vorqualifizierungsgrad und daraus resultierend welches Selbstverständnis (Vermittlungs- oder Beratungslogik) die beratende Person hat, variiert das Beratungsverständnis sowie die Angebotsform und die Flexibilität des Beratenden in der Beziehungsgestaltung, der wahrgenommenen Rollen, der Ausgestaltung der Prozessverläufe sowie des Methodeneinsatzes.

Anhand der empirischen Rekonstruktion konnte gezeigt werden, dass ein Großteil der Beratenden (72 %) ein hohes *Qualifikationsniveau* in Form eines grundständigen Studiengangs aufweist. Von den Beratenden mit Studienabschluss verfügen wiederum 72 % über einen pädagogischen Studiengang mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen an Universität und Fachhochschule oder über ein Lehramtsstudium. Darüber hinaus haben sie umfassende Erfahrungen in pädagogischen und nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern. Mit Blick auf die *beraterische Vorqualifizierung* muss allerdings festgehalten werden, dass diese eine große Spannbreite aufweist. Neben Personen, die ausschließlich auf praktische beraterische Erfahrungen zurückgreifen, können andere auf umfassendere, abschlussbezogene Fort- und Weiterbildungen im Bereich Beratung, Kompetenzbilanzierung oder Supervision zurückgreifen. Darüber hinaus kann eine weitere Gruppe grundständige, zertifizierte Ausbildungen zu den Themen Beratung, Supervision und/oder Therapie nachweisen.

Die beraterische Vorqualifizierung weist dabei einen Zusammenhang mit der *Angebotsform* (Einzel-, Gruppenberatung (mit und ohne Zwangscharakter), Mischformen) auf. Während Personen mit hohem bzw. mittlerer beraterischen Qualifikationsniveau nahezu alle Angebotsformen praktizieren, beschränken sich nicht qualifizierte Personen auf Gruppenberatung und Mischformen. Darüber hinaus führen Personen mit hohem bzw. mittlerem beraterischen Qualifikationsgrad in den Volkshochschulen



Funktionen aus, die beraterische Anteile haben, während gering Qualifizierte häufig Kursleitendentätigkeiten ausüben. Somit hat ebenfalls die institutionelle Funktion, die auf die (pädagogische und beraterische) Qualifikation zurückzuführen ist, und die daraus resultierenden Arbeitsaufgaben Auswirkungen auf die Angebotsform und die Ausgestaltung des Beratungshandelns.

Bezüglich der *Beratungsverläufe* lässt sich festhalten, dass diese nach dem Grad der Orientierung am Instrument ProfilPASS unterschieden werden können. Für die *Einzelberatungsverläufe* konnten vier Varianten anhand des empirischen Materials herausgearbeitet werden. Diese Verläufe setzen sich aus drei Phasen (Anfangs-, Verlaufs-, Endphase) zusammen und weisen verschiedene Kombinationen der Vorgehensweisen innerhalb dieser Phasen auf. Die Anfangsphase der Einzelberatungsverläufe kann fokussiert oder offen erfolgen. Während die fokussierte Anfangsphase durch die Entscheidung für oder gegen die ProfilPASS-Beratung gekennzeichnet ist, findet in der offenen Anfangsphase eine Klärung statt, welche Beratungsform geeignet ist. Sofern die Wahl auf die ProfilPASS-Beratung fällt, verläuft die Verlaufsphase bei den vier Varianten der Einzelberatung weitgehend einheitlich. Sie vollzieht sich in einem Dreischritt, der die erklärende exemplarische Durchführung des Vorgehens, die Selbsterarbeitungs- bzw. -bearbeitungsphase sowie die Besprechung und Vertiefung des Erarbeiteten umfasst. Diese Phase zeichnet sich durch eine Orientierung am Instrument aus, die jedoch stark durch beraterische Elemente unterstützt werden muss. Die Endphase kann wiederum in eine schließende und eine öffnende Variante unterschieden werden. Die schließende Endphase findet ihren Abschluss in der Fertigstellung der ProfilPASS-Bearbeitung, die öffnende Endphase dagegen nutzt die Ergebnisse der ProfilPASS-Bearbeitung, um weitergehende Beratungsanliegen und -inhalte zu bearbeiten. Bei den Einzelberatungsverläufen, die nur von Personen mit mittlerem bis hohem Qualifikationsniveau praktiziert werden, zeigt sich der beschriebene Zusammenhang zwischen Beratungsvariante und beraterischer Vorqualifizierung. Während Beratende mit mittlerem Qualifikation alle Varianten praktizieren, zeigt sich, dass Beratende mit hohem beraterischen Qualifikationsniveau ausschließlich die offenen Varianten verwenden.

Bei den *Gruppenberatungsverläufen* lassen sich ebenfalls vier Varianten unterscheiden. Jedoch verläuft in allen identifizierten Varianten die Anfangsphase gleich und ist durch einen fokussierten Beratungseinstieg gekennzeichnet. Das heißt, dass

bereits zu Beginn des Angebots feststeht, dass die ProfilPASS-Beratung alleiniger oder Teilbestandteil eines Angebots bzw. einer Maßnahme ist. In der Verlaufsphase können eine stringente und eine lose Orientierung am Instrument als Vorgehensweisen unterschieden werden. Die stringente Orientierung zeichnet sich durch eine Bearbeitung der im ProfilPASS vorgegebenen Arbeitsschritte aus und ist durch die Vorgehensweise Erklärung, Durchführung und Besprechung gekennzeichnet. Diese Bearbeitungsschritte sind durch die Vermittlung von Durchführungswissen gekennzeichnet und unterscheiden sich in der Folge – obwohl ähnliche Schritte – erheblich hinsichtlich der Beratungstiefe und -intensität von den Einzelberatungsverläufen. Die lose Orientierung zeichnet sich durch eine starke Loslösung von den Arbeitsschritten des Instruments aus, sodass der ProfilPASS im Sinne eines *roten Fadens* Verwendung findet. Die Auswahl der ProfilPASS-Bestandteile erfolgt eklektisch, vollzieht sich aber ebenfalls in einem Dreischritt: Bearbeitung, Vorstellung, vertiefende Diskussion. Während bei der stringenten Orientierung allen Arbeitsschritten die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt wird, liegt der Schwerpunkt bei der losen Orientierung auf der vertiefenden Diskussion, die durch den gezielten Einsatz von Gesprächs- und Fragetechniken kontinuierlich vorangetrieben wird und somit weniger einer Vermittlungslogik als vielmehr einer Beratungslogik folgt. Die Endphase der Gruppenberatungsverläufe lässt sich – wie bei den Einzelberatungsverläufen – in schließende und öffnende Vorgehensweisen einteilen. Die schließende Vorgehensweise beendet die ProfilPASS-Beratung mit der vollständigen Bearbeitung des ProfilPASSes, die öffnende Vorgehensweise öffnet die ProfilPASS-Beratung hin zu einer Bildungsberatung, die die Bearbeitung von weitergehenden Beratungsanliegen ermöglicht. Auch bei den Gruppenberatungsverläufen kann der Zusammenhang zwischen beraterischer Vorqualifizierung und Beratungsvarianten verzeichnet werden. Während Personen ohne beraterische Qualifikation ausschließlich fokussierte Beratungsverläufe anwenden, setzen Personen mit mittlerem Ausbildungsniveau sowohl fokussierte als auch offene Varianten ein. Ein gänzlich offener Beratungsverlauf findet nur bei beraterisch hoch Qualifizierten Einsatz.

Insgesamt kann für die ProfilPASS-Beratung eine große Methodenvielfalt konstatiert werden. Dabei finden verschiedenartige *Methoden* Einsatz, die den Ratsuchenden unterschiedliche Zugänge zur ProfilPASS-Beratung ermöglichen sollen und sie ganzheitlich ansprechen. Sie weisen verschiedene Sozialformen (Einzel-, Partner-,

Gruppenarbeit, Plenum) und Aktionsformen (spielerisch akzentuierte Methoden, kommunikativ akzentuierte Methoden etc.) auf, haben einen Aktivitätsgrad von rezeptiv bis aktiv, werden durch die Beratenden unterschiedlich ausgestaltet (Bildungs- und Beratungsmethoden) und finden in den verschiedenen Angebotsformen weniger oder mehr Anwendung. So zeigt sich, dass kommunikativ akzentuierte Methoden verstärkt in der Einzelberatung und Methoden zur Erschließung von Inhalten verstärkt in der Gruppenberatung eingesetzt werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass grundständig qualifizierte Beratende häufiger als nicht qualifizierte Beratende Einzelberatungen vornehmen und die Methoden eher als Beratungsmethoden ausgestalten. Somit fokussieren sie stärker die biografischen Aspekte. Nicht qualifizierte Beratende dagegen gestalten die ProfilPASS-Beratung eher im Sinne eines Kursangebots und nehmen stärker die inhaltliche Bearbeitung des ProfilPASSes in den Fokus. Daraus resultierend kann als Ergebnis festgehalten werden, dass der Einsatz der Methoden sowie deren Ausgestaltung abhängig von der Vorqualifizierung und der Angebotsform ist.

Innerhalb der ProfilPASS-Beratung werden unterschiedliche *Rollen und Funktionen* durch die Beratenden wahrgenommen, die eine Spannbreite von leitend, führend, organisierend und gestaltend über unterstützend, begleitend und fördernd bis beratend und coachend aufweisen. Beratende mit hohem Qualifikationsniveau geben an, dass sie vornehmlich unterstützende, begleitende und fördernde sowie beratende und coachende Funktionen übernehmen. Personen mit mittlerer und ohne Qualifikation weisen ebenfalls hohe Werte in den beiden Clustern auf, jedoch erreichen auch die anderen Cluster (erklärende, informierende, leitende, führende, organisierende und gestaltende Funktionen und Rollen) hohe Zustimmung. Unterschiede der Gruppen nach dem Vorqualifizierungsgrad lassen sich also nur hinsichtlich der ungleichen Verteilung auf alle Cluster feststellen. Hinter den jeweiligen Funktionen und Rollen stehen dabei leitende Orientierungen, die die Sache, den Prozess, die Person etc. in den Blick nehmen (vgl. Knoll 2008, S. 22). Je nachdem, welche leitende Orientierung hinter der Funktion bzw. Rolle steht, folgt sie einer anderen Logik. Auch hier kann wieder die Unterscheidung in die zwei Logiken Vermittlung und Beratung erfolgen. Liegt eine Vermittlungslogik zugrunde, werden verstärkt Funktionen und Rollen wahrgenommen, deren leitende Orientierung sich auf die sachlichen Inhalte bezieht.

Dagegen werden personen- und prozessorientierte Rollen und Funktionen verstärkt ausgefüllt, wenn eine Beratungslogik zugrunde liegt.

Anhand der empirischen Daten konnten die bereits dargestellten Vorgehensweisen der Beratenden identifiziert werden. Darüber hinaus war es möglich, *Problembereiche* der ProfilPASS-Beratung sichtbar zu machen. Hierbei konnten drei Problembereiche unterschieden werden: Die ProfilPASS-Beratung im Spannungsfeld von Beratung und Therapie, die ProfilPASS-Beratung als riskantes Angebot und Probleme der ProfilPASS-Qualifizierung.

Der ProfilPASS basiert auf einem biografischen Verfahren, das Beratende systematisch in *Grenzbereiche von Beratung und Therapie* führt. Beratenden wird somit die Aufgabe zuteil, die eigenen professionellen Grenzen zu erkennen und die Rahmenbedingungen des institutionellen Settings einzuhalten. Sie müssen einen Umgang mit diesem Spannungsfeld finden. Dabei zeigen die Ausführungen der ProfilPASS-Beratenden, dass die Strategien des Umgangs bei nicht Qualifizierten von (un-)bewusster Vermeidung über die behutsame Einbeziehung der Themen bei gleichzeitiger Wahrung der Grenzen bis hin zur Verweisung an adäquate Stellen bei Personen mit mittlerem oder hohem Qualifizierungsgrad reichen.

Die ProfilPASS-Beratung ist aufgrund verschiedener Einflussfaktoren (Notwendigkeit der Eigenarbeit, begrenzte zeitliche Rahmenbedingungen, heterogene Gruppen, intensive Motivations- und Überzeugungsarbeit, kognitive und sprachliche Hürde) ein *riskantes Angebot*. All diese Einflussfaktoren stellt die Beratenden vor die Herausforderungen, einen Umgang mit diesen Situationen zu finden. In der Folge lassen sich für die Bearbeitung der jeweiligen Situationen vielfältige Strategien feststellen. Bei den Strategien für den Umgang mit sprachlichen und kognitiven Hürden zeigt sich, dass auch hier ein Zusammenhang mit der beraterischen Vorqualifizierung festzustellen ist. So reagieren hoch Qualifizierte flexibel auf sprachliche und kognitive Schwierigkeiten und passen das Verfahren situationsadäquat an die Voraussetzungen der Ratsuchenden an. Personen mit geringerem Qualifizierungsniveau dagegen halten an der Bearbeitungsweise fest und versuchen über ausführliches Erklären oder Kompensieren der fehlenden Fähigkeiten eine Bearbeitung zu ermöglichen.

Hinsichtlich der *ProfilPASS-Qualifizierung* wird von beraterisch hoch qualifizierten Personen bemängelt, dass die Zulassungsvoraussetzungen von den zuständigen Stellen unzureichend geprüft werden und in der Folge hoch Qualifizierte neben nicht qualifi-

zierten Personen an den ProfilPASS-Qualifizierungen teilnehmen. Des Weiteren wird kritisch angemerkt, dass praktische Anwendungs- und Umsetzungsfragen zugunsten Ausführungen zur theoretischen und wissenschaftlichen Entwicklung vernachlässigt werden und somit beraterisch nicht qualifizierte Personen unzureichend auf die praktische ProfilPASS-Beratung vorbereitet sind. Neben der Befürchtung, dass aufgrund des heterogenen Qualifikationsprofils der verschiedenen ProfilPASS-Beratenden eine gesellschaftliche Abwertung der eigenen Arbeit erfolgt, wissen hoch Qualifizierte um die personalen Anforderungen, die ein Beratungsprozess an die Beratenden stellt und auf die flexibel reagiert werden muss. Dieses situationsangemessene Vorgehen kann – so zeigen die Ausführungen der beraterisch hoch qualifizierten Personen – nur auf der Grundlage einer fundierten Qualifikation erfolgen.

Gleichwohl die *Rückbindung* der Ergebnisse der empirischen Rekonstruktion der ProfilPASS-Beratung an die *allgemeine Diskussion zum Thema (Bildungs-)Beratung* in der Erwachsenen- und Weiterbildung zeigt, dass in der ProfilPASS-Beratung viele Themen, Strukturmerkmale und Spannungsverhältnisse – wie zum Beispiel Freiwilligkeit und Zwang und die Abgrenzung von Beratung und Therapie – sichtbar werden, die allgemeingültigen Charakter haben, hat sich aufgrund der empirischen Rekonstruktion der subjektiven Beschreibungen der Beratenden gezeigt, dass der beraterischen Qualifizierung eine entscheidende Rolle bei der Ausgestaltung des Beratungshandelns zukommt. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie haben dabei eindrucksvoll gezeigt, welche Auswirkungen das beraterische Qualifikationsniveau auf das Beratungshandeln hat. Beratungskompetenz stellt demnach die Grundvoraussetzung für Professionalität in der (ProfilPASS-)Beratung dar und hat enorme Auswirkungen auf die Ausgestaltung der Beratungsaspekte auf den *Ebenen der Beratungsgestaltung und Handlungsmodelle*. Je besser die Beratenden qualifiziert sind, desto flexibler reagieren sie auf die Motive, Anliegen und Zielsetzungen der Ratsuchenden. Dieses flexible Umgehen erfordert das Reflektieren des eigenen Vorgehens und ermöglicht den situationsangemessenen Einsatz von verschiedenen Beratungsvarianten, -methoden, Funktionen und Rollen. Diesem Vorgehen liegt dabei eine Perspektive auf die ProfilPASS-Beratung zugrunde, die die Beratung in den Mittelpunkt stellt und dem ProfilPASS als Instrument eine unterstützende Funktion zuschreibt. Die hohe beraterische Vorbildung scheint demnach ein Indikator für flexibles Vorgehen in

der Beratungssituation zu sein und somit für einen hohen Grad an Professionalität zu stehen.

Mit Blick auf die weitere empirische Beforschung des Beratungshandelns wäre es deshalb wichtig zu prüfen, inwieweit sich die beraterische Vorqualifizierung auch in faktischen Beratungssituationen als wichtige Einflussgröße für die professionelle Gestaltung der Beratung zeigt. Hierfür wäre es notwendig, Interaktionsmitschnitte von Beratung zu untersuchen, um ergänzend zu den Selbstbeschreibungen der Beratenden das tatsächliche Beratungsvorgehen analysieren zu können. Da sich der Feldzugang zu Interaktionsmitschnitten als schwierig erweist, ist es notwendig, die Beratungsakteure für die Wichtigkeit der Analyse von Beratungsinteraktion zu sensibilisieren und davon zu überzeugen, solche Untersuchungen zu unterstützen. Sollte die Analyse von Interaktionsmitschnitten durch die Akteure des Feldes ermöglicht werden und zur gleichen Erkenntnis führen, könnten diese Ergebnisse für die Entwicklung von adäquaten Zugangsvoraussetzungen zu Beratungsqualifizierungen oder als Grundlage der Gestaltung von entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen dienen und somit zur Professionalisierung der Beratenden in der Bildungsberatung beitragen.

## Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf/Mai, Jürgen* (2009): Bildungsberatung – historische Entwicklung und aktuelle Begriffsbestimmung. In: *Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 213–226.
- Arnold, Rolf* (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: *Albrecht, Günter u.a. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen.* Münster: Waxmann Verlag, S. 253–307.
- Arnold, Rolf* (2001): Kompetenz. In: *Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik.* Bad Heilbrunn/OBB.: Verlag Julius Klinhardt, S. 176–177.
- Arnold, Rolf* (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, S. 26–38.
- Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine* (2009): Was bringe ich ans Licht, wenn ich die Praxis zur Sprache bringe? Methodologische Reflexionen aus dem Kontext des Leitvorhabens Bildungsberatung im Dialog. In: *Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11–21.
- Arnold, Rolf et al.* (2009): Qualitätssicherung (in) der Bildungsberatung – Ein Referenzmodell. In: *Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band III: Referenzmodelle.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 160–188.

- Arnold, Rolf/Mai, Jürgen* (2008): Sprachverwirrung klären. In: Weiterbildung, Nr. 5, S. 26–29.
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg* (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissensgesellschaftliche Buchgesellschaft.
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg* (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und Berufsforschung. In: *Franke, Guido (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag/Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 52–74.
- Becher, Marita* (1998): Interaktions-Methoden in der Erwachsenenbildung. Leitfaden und Wegweiser. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Berkels, Babette* (2010): Beratungskompetenz. In: *Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende.* Opladen und Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 121–128.
- Bjornavold, Jens* (2001): Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft.
- BLK* (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang* (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–70.
- Bohlinger, Sandra/Splittstößer, Sonja/Beinke, Kristina* (2011): Eignung von Kompetenzfeststellungsverfahren in der beruflichen Nachqualifizierung. Düsseldorf: ZWH Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V.



- Bollnow, Otto Friedrich* (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Braun, Joachim/Fischer, Lutz* (1984): Bedarfsorientierte Beratung in der Weiterbildung. München: Lexika Verlag.
- Brem-Gräser, Luitgard* (1993): Hadbuch der Beratung für helfende Berufe. Band I. München: Reinhardt.
- Bretschneider, Marcus* (2006): Die wachsende Bedeutung der Sichtbarmachung und Anerkennung informellen Lernens. ProfilPASS – Einführende Informationen zur Kompetenzentwicklung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bretschneider, Marcus/Gnahn, Dieter* (2005): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: *Frank, Irmgard/Gutschow, Katrin/Münchhausen, Gesa (Hrsg.): Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, S. 25–40.
- Bretschneider, Marcus/Seidel, Sabine* (2006): Das ProfilPASS-System – Kompetenzfeststellung im Spannungsfeld von Empowerment und Employability. In: *Außerschulische Jugendbildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 39. Jahrgang, Nr. 1, S. 22–27.
- Bretschneider, Markus* (2004): Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union. Bonn (Online verfügbar unter: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf) – Zugriff am 03.06.2012).
- Bretschneider, Markus/Hummelsheim, Stefan* (2006): ProfilPASS – Weiterbildungspass zur Identifizierung, Erfassung und Anerkennung von informellem Lernen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35. Jahrgang, Nr. 2, S. 29–33.
- Bretschneider, Markus/Preißer, Rüdiger* (2003): Sichtbarmachung und Anerkennung von informellen Lernen im Rahmen der individuellen Erstellung von Weiterbil-

- ungspässen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26. Jahrgang, Nr. 4, S. 31–43.
- Bretschneider, Markus/Seidel, Sabine* (2007): Bilanzierung und Anerkennung von Kompetenzen mit dem ProfilPASS-System – Ein Beitrag zur Förderung lebenslanger Lernprozesse. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jahrgang, Nr. 4, S. 345–351.
- Brühwiler, Herbert* (1992): Methoden der ganzheitlichen Jugend- und Erwachsenenbildung. Opladen: Leske und Budrich.
- Brödel, Rainer* (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, S. 39–47.
- Brunner, Ewald Johannes* (2004): Systemische Beratung. In: *Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder.* Tübingen: dgvt Verlag, S. 655–661.
- Bührmann, Thorsten* (2009): Kompetenzbilanzierungen in pädagogischen Prozessen. Hintergründe, Verfahren, Potenziale und Grenzen. In: Der pädagogische Blick, 17. Jahrgang, Nr. 3, S. 132–146.
- Clement, Ute* (2002a): Kernkompetenzen und der Kern der Kompetenz (Vorwort). In: *Clement, Ute/Arnold, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung.* Opladen: Leske und Budrich, S. 7–10.
- Clement, Ute* (2002b): Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In: *Clement, Ute/Arnold, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung.* Opladen: Leske und Budrich, S. 29–54.
- de Cuvry, Andrea* (2009): „Beraten lernen“: Zur Ausbildung der Beratenden in der Bildungsberatung – eine Standortbestimmung für die personenbezogene Beratung. In: *Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 69–89.
- de Cuvry, Andrea/Kossack, Peter/Zeuner, Christine* (2009): Strukturmodell für personenbezogene Bildungsberatung. In: *Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner,*

- Christine (Hrsg.):* Bildungsberatung im Dialog. Band III: Referenzmodelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 135–158.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.)* (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Deutscher Bildungsrat.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.)* (2000): Antrag: Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken. Berlin: Deutscher Bundestag Drucksache 14/3127.
- Dewe, Bernd* (1995): Beratung. In: *Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.):* Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 5. Auflage. Opladen: Leske und Budrich, S. 119–130.
- Dewe, Bernd/Winterling, Jens* (2005): Pädagogische Beratung oder das Pädagogische in der Beratung. In: *Pädagogische Rundschau*, 59, Nr. 2, S. 129–138.
- DIPF/DIE/IES* (2004a): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Kurzfassung der Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- DIPF/DIE/IES* (2004b): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- DIPF/DIE/IES* (2006a): Begleitmaterial für Beratende: Foliensatz Beratungsangebot. Schulungsmaterial der ProfilPASS-Qualifizierung.
- DIPF/DIE/IES* (2006b): Qualitätsmanual – ProfilPASS. Deutsches Institut für Internationale Forschung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung.
- DIPF/DIE/IES* (2006c): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernen (ProfilPASS). Endbericht der Erprobungs- und Evaluationsphase. Frankfurt/Main: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- DIPF/DIE/IES (a)* (ohne Jahr): Multiplikatorenordner – ProfilPASS. Deutsches Institut für Internationale Forschung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung.

- DIPF/DIE/IES (b)* (ohne Jahr): Handlungsempfehlungen für Beratende und Kursleitende – ProfilPASS. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- DIPF/DIE/IES (c)* (ohne Jahr): Standards für ProfilPASS-Dialogzentren. Es handelt sich um ein unveröffentlichtes Dokument für Dialogzentren.
- Dohmen, Günther* (2000): 12 Eckpunkte zur Entwicklung lebenslangen Lernens. In: *Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.)*: Materialien des Forums Bildung, erster Kongress des Forums Bildung am 14./15. Juli 2000. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, S. 756–771.
- Donnert, Rudolf/Kunkel, Andreas* (2002): Präsentieren – gewusst wie. Praktischer Leitfaden für Vortrag, Moderation und Seminar unter Einsatz neuer Medien. 3. Auflage. Würzburg: Lexika Verlag.
- Dörner, Olaf* (2012): Lifelong Guidance for all. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Nr. II, S. 28–31.
- Duden* (2007): Das Synonymewörterbuch. Mannheim: Dudenverlag.
- Edelmann, Doris* (2009): Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-)nationaler Perspektive. In: *Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.)*: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 309–325.
- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf* (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: *Prenzel, Manfred/Goglin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.)*: Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–146.
- Engel, Frank/Nestmann, Frank/Siekendieck, Ursel* (2004): Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In: *Engel, Frank/Nestmann, Frank/Siekendieck, Ursel (Hrsg.)*: Das Handbuch der Beratung. Band I. Tübingen: dgvt Verlag, S. 33–44.
- Erpenbeck, John* (2006): Kompetenzbilanzen – Schlüsselmethoden europäischen Kompetenzvergleichs. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung*

- e. V. (Hrsg.): Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 7–16.
- Erpenbeck, John* (2008): Kompetenzermittlung – ein Mittel zum Zweck. In: *Fellmayer, Gabriele/Kramer, Esther* (Hrsg.): Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Berlin: Karin Kramer Verlag, S. 98–108.
- Erpenbeck, John* (2009): Kompetente Kompetenzerfassung in Beruf und Betrieb. In: *Münk, Dieter/Servering, Eckart* (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN), S. 17–43.
- Erpenbeck, John* (2010): Vorwort: Ein Praxisbuch zur Beratung der Berater. In: *Harp, Sigrid et al.* (Hrsg.): Praxisbuch ProfilPASS: Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 11–14.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker* (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz* (2007a): Einführung. In: *Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz* (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XVII– XLVI.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz* (2007b): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz* (2007c): Vorbemerkung zur 2. Auflage. In: *Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz* (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XI– XV.

- Faulstich, Peter* (2002): Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, S. 366–379.
- Fellermayer, Gabriele/Kramer, Esther; Fellermayer, Gabriele/Kramer, Esther (Hrsg.)* (2008): Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Vorwort und Einleitung. Berlin: Karin Kramer Verlag.
- Frank, Irmgard* (2003): Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In: *Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.)*: Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Neuwied/Kriftel: Luchterhand Verlag, S. 168–209.
- Frank, Irmgard/Gutschow, Katrin/Münchhausen, Gesa* (2005): Modelle aus nationaler Sicht. In: *Frank, Irmgard/Gutschow, Katrin/Münchhausen, Gesa (Hrsg.)*: Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag/Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, S. 15–24.
- Franke, Guido* (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag/Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung.
- Fröhlich Luini, Elisabeth* (2004): Ein integratives Konzept für Beratung. In: *Fröhlich Luini, Elisabeth/Thomann, Geri (Hrsg.)*: Supervision und Organisationsberatung im Bildungsbereich. Luzern und Zürich: Akademie für Erwachsenenbildung, S. 17–27.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth* (2000): Lernberatung - die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 46, S. 81–92.
- Fuhr, Reinhard* (2003): Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In: *Krause, Christina et al. (Hrsg.)*: Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendungen. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 32–50.

- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael* (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, S. 69–79.
- Geldermann, Brigitte/Seidel, Sabine/Severing, Eckart* (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Seitter, Wolfgang; Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Seitter, Wolfgang (Hrsg.)* (2010): Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gieseke, Wiltrud* (1997): Weiterbildungsberatung als Scharnierstelle zwischen Angebot und Teilnahmenentscheidung. In: *Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinhardt, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 92–103.
- Gieseke, Wiltrud* (2000): Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 46, S. 10–17.
- Gieseke, Wiltrud* (2009): Implementierung von Bildungsberatung aus der Governance-Perspektive. In: *Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 91–106.
- Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd/Otto, Sylvana* (2007): Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 30, Nr. 1, S. 33–42.
- Gieseke, Wiltrud/Müller, Christina* (2010): Bildungsberatung als öffentliche Struktur Aufgabe. In: *Göhlich, Michael et al. (Hrsg.): Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–235.

- Gieseke, Wiltrud/Pohlmann, Claudia* (2009): Entwicklung von Referenzmodellen für die Organisation von Bildungsberatung in den Lernenden Regionen. In: *Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band III: Referenzmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 55–104.
- Gillen, Julia* (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gillen, Julia/Kaufhold, Marisa* (2005): Kompetenzanalysen – kritische Reflexion von Begrifflichkeiten und Messmöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101. Jahrgang, Nr. 3, S. 364–378.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit* (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gnahs, Dieter* (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gnahs, Dieter* (2008): Kompetenzdiagnostik – eine zentrale Aufgabe für Weiterbildungseinrichtungen. In: *Grotlüschen, Anke/Beier, Peter (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 83–97.
- Gnahs, Dieter* (2009): Kompetenzmessung als praktisches Problem pädagogischen Handelns. In: *Der pädagogische Blick*, 17. Jahrgang, Nr. 3, S. 147–156.
- Gröning, Katharina* (2006): Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gröning, Katharina* (2009): Die Entwicklung der pädagogischen Beratung von 1945 bis heute – eine Skizze. In: *Der pädagogische Blick*, 17, Nr. 4, S. 215–228.
- Großmaß, Ruth* (1997): Paradoxien und Möglichkeiten psychosozialer Beratung. In: *Nestmann, Frank (Hrsg.): Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: dgvt Verlag, S. 111–136.



- Großmaß, Ruth* (2004): Psychotherapie und Beratung. In: *Nestmann, Frank/Engel, Frank/Siekendieck, Ursel (Hrsg.)*: Das Handbuch der Beratung. Band I: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: dgvt Verlag, S. 89–102.
- Grootings, Peter* (1994): Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich? In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, Nr. 1, S. 5–8.
- Grunenberg, Heiko/Kuckartz, Udo* (2010): Deskriptive Statistik in der qualitativen Sozialforschung. In: *Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.)*: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann* (2003): Entgrenzung des Pädagogischen. Theoretische Diskurse und empirische Trends. In: *Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.)*: Diplom-Pädagogen in Deutschland: Survey 2001. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 281–298.
- Haas, Hubert* (2003): Berufliche Beratung. In: *Krause, Christina et al. (Hrsg.)*: Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 257–276.
- Haas, Waltraud/Müller, Albrecht; Reuter, Lutz-Rainer/Strunk, Gerhard (Hrsg.)* (1986): Weiterbildungsberatung. Standort, Dilemma und Perspektiven. Hamburg: Universität der Bundeswehr Hamburg, Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg.
- Haase, Ellinor* (2007): Zertifizierungen in der Erwachsenenbildung – Die europäische Dimension von Kompetenznachweisen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jahrgang, Nr. 4, S. 337–344.
- Haase, Klaudia* (2005): Entwicklungen zur Bestimmung von Kompetenzen – Konzepte und Praxis. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.)*: Internationale Trends des Erwachsenenlernens. Monitoring zum Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 253–297.

- Harp, Sigrid* (2010): Die ProfilPASS-Beratung. In: *Harp, Sigrid et al. (Hrsg.): Praxisbuch ProfilPASS: Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 51–103.
- Harp, Sigrid et al.* (2010): Praxisbuch ProfilPASS: Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hartig, Johannes* (2008): Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bildungsforschung Band 26, S. 15–25.
- Hartmann, Martin/Funk, Rüdiger/Nietmann, Horst* (1991): Präsentieren. Präsentationen: zielgerichtet und adressatenorientiert. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Haubrock, Alexander* (1992): Entscheidungsunterstützung in der Weiterbildungsberatung: Konstruktionen eines Beratungssystems zur Weiterbildungsberatung. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Hechler, Oliver* (2010): Pädagogische Beratung. Theorie und Praxis eines Erziehungsmittels. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Herd, Ursula* (2006): Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsberatung. In: *Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernwiderstände: Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg: VSA-Verlag, S. 111–122.
- Herd, Ursula* (2007): Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsberatung: Bestandsaufnahme und Eckpunkte zur Weiterentwicklung. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).
- Heuer, Ulrike* (2009): Organisationstheoretische Aspekte. In: *Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107–144.

- Hof, Christiane* (2002a): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, S. 80–89.
- Hof, Christiane* (2002b): (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In: *Clement, Ute/Arnold, Rolf* (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 153–166.
- Hofer, Stefan* (2004): Internationale Kompetenz Zertifizierung. Vergleichende Analyse und Rückschlüsse für ein deutsches System. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Hopf, Christel* (2005): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: *Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines* (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 349–360.
- Jäger, Christiane* (2007): Vorwort. In: *Gnähls, Dieter* (Hrsg.): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9–10.
- Jude, Nina/Klieme, Eckhard* (2008): Einleitung. In: *Jude, Nina/Klieme, Eckhard* (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bildungsforschung Band 26.
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter* (1995): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: *Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner* (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 195–206.
- Käpplinger, Bernd* (2002): Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. Bonn (Online verfügbar unter: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02_01.pdf) – Zugriff am 03.06.2012).
- Käpplinger, Bernd/Reutter, Gerhard* (2005): Wege in der Kompetenzerfassung – Begründungen und Entwicklungsstränge. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche*

- Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.):* Kompetenzdokumentationen für informell erworbene und berufsrelevante Kompetenzen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 8–17.
- Karnath, Susanne/Schröder, Frank* (2009): Qualitätssicherung und -entwicklung in der Bildungsberatung. Anforderungen – Bedingungen – Erfahrungen. In: *Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.):* Bildungsberatung im Dialog. Band II: 13 Wortmeldungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 123–147.
- Kaufhold, Marisa* (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchhöfer, Dieter* (2009): Resümee eines Transformationsprogramms. Die gestellten Fragen sind die eigentliche Leistung von QUEM. In: *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 16. Jahrgang, Nr. 4, S. 30–35.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes* (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: *Schweizer, Karl (Hrsg.):* Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg: Springer Verlag, S. 128–143.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes* (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Prenzel, Manfred/Goglin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.):* Komeptenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–29.
- Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev* (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Frankfurt (Online verfügbar unter: <http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag> – Zugriff am 03.06.2012).
- Klieme, Eckhard/Maag-Merki, Katharina/Hartig, Johannes* (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: *Klieme, Eckhard/*

- Hartig, Johannes (Hrsg.):* Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bildungsforschung Band 20, S. 5–15.
- Kneer, Georg/Nassehi, Armin (1994):* Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- König, Eckhard/Bentler, Annette/Luchte, Katja (2005):* Pädagogische Beratung in unterschiedlichen Feldern. In: Pädagogische Rundschau, 59, Nr. 2, S. 119–128.
- Knoll, Jörg (2007):* Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 11. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Knoll, Jörg (2008):* Lern- und Bildungsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kollewe, Lea (2007):* Lernberatung in Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Marburg: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Kollewe, Lea (2011):* Die ProfilPASS-Beratung als biografischer Lernprozess im Spannungsfeld von Beratung und Therapie. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 61, Nr. 2, S. 161–168.
- Koops, Maike/Lanfer, Carmen (2008):* Bildungsberatung in den Lernenden Regionen – ein Beitrag zur aktuellen Diskussion zum Thema Bildungsberatung. In: *Fellermayer, Gabriele/Kramer, Esther (Hrsg.):* Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Berlin: Karin Kramer Verlag, S. 21–34.
- Kossack, Peter (2006):* Lernen Beraten. Eine deskonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kossack, Peter (2009):* Bildungsberatung revisited. Ein Strukturmodell zur Bildungsberatung. In: *Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.):* Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 45–67.

- Käpplinger, Bernd* (2010): Nutzen von Bildungsberatung. In: *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Nr. II, S. 32–35.
- Kraft, Volker* (2009): Beratung. In: *Andresen, Sabine et al. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 44–59.
- Krause, Christina* (2003): Was ist, was kann, was soll Beratung? In: *Krause, Christina et al. (Hrsg.): Pädagogische Beratung: Grundlagen und Praxisanwendung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 15–31.
- Krüger, Wolfgang* (1978): Beratung in der Weiterbildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Kuckartz, Udo* (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo* (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo et al.* (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, Rolf* (2001): Arbeit am persönlichen Beratungskonzept. In: *Panorama*, Nr. 4, S. 6–8.
- Kuhn, Rolf* (2004): Der systemische Beratungsansatz. In: *Fröhlich Luini, Elisabeth/Thomann, Geri (Hrsg.): Supervision und Organisationsberatung im Bildungsbereich*. Luzern und Zürich: Akademie für Erwachsenenbildung, S. 54–61.
- Kurbjuhn, Stephanie* (2010): Handwerkszeug für Verlauf und Prozess in Beratungsphasen. In: *Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende*. Opladen und Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 49–62.
- Lampe, Barbara* (2008a): Beratung will gelernt sein. Das Entwicklungsvorhaben „Professionalisierung der regionalen Bildungsberatung“ und die Qualifizierung „Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung“. In: *Fellermayer, Gabriele/Kramer, Esther (Hrsg.): Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung. Beiträge zur aktuellen Diskussion*. Berlin: Karin Kramer Verlag, S. 57–67.

- Lampe, Barbara* (2008b): Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung. Das Entwicklungsvorhaben „Professionalisierung der regionalen Bildungsberatung“. In: *Kieneke, Thomas/Schröder, Frank (Hrsg.): Qualität in der Bildungsberatung. Dokumentation zur Einführung des Lernerorientierten Qualitätstestierungsverfahrens LQW in Berliner Bildungsberatungsstellen*. Berlin: zukunft im zentrum GmbH, S. 119–130.
- Liebold, Renate/Trinczek, Rainer* (2002): Experteninterview. In: *Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 7–71.
- Lippitt, Gordon/Lippitt, Ronald* (1999): Beratung als Prozess. Was Berater und ihre Kunden wissen sollten. Band 3. neubearbeitete und erweiterte Auflage, Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Lüttge, Dieter* (1981): Beraten und Helfen – Beratung als Aufgabe des Lehrers. Bad Heilbrunn/OBB.: Klinkhardt Verlag.
- Maag Merki, Katharina* (2009): Kompetenz. In: *Andresen, Sabine et al. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 492–506.
- Mai, Jürgen/Schneider, Kathrin* (2009): Qualität aus Sicht der Akteure. In: *Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 191–211.
- Max, Charles* (1999): Entwicklung von Kompetenz – ein neues Paradigma für das Lernen in der Schule und Arbeitswelt. Frankfurt u.a.: Peter Lang.
- Mayring, Philipp* (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike* (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: *Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Mader, Christoph (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 180–192.

- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike* (1997): Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: *Friebertshäuser, Barbara/Annedore, Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 481–491.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike* (2005): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–93.
- Müller, Andrea* (2005): Weiterbildungsberatung. Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen situativer und biographierorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche. Berlin: Rhombos-Verlag.
- Müller, Christina* (2009): Geschäftsmodelle für eine Bildungsberatungsagentur. In: *Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 145–170.
- Müller, Christina* (2010): Im Dreieck von Anspruch, Rahmenbedingungen und Erfolgserwartungen. In: *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Nr. II, S. 39–41.
- Müller, Christina/Knelke, Djamila* (2009): Geschäftsmodelle von Bildungsberatungsagenturen in den Lernenden Regionen. In: *Arnold, Rrol/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band III: Referenzmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 105–134.
- Müller, Ulrich/Papenkort, Ulrich* (1997): Methoden der Weiterbildung – ein systematischer Überblick. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen* (Lo-seblattsammlung) Neuwied: Luchterhand Verlag.– Kapitel Kapitel 7.40.11, S. 1–18.
- Mollenhauer, Klaus* (1965): Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In: *Mollenhauer, Klaus/Müller, C. Wolfgang (Hrsg.): „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht*. Heidelberg: Quelle und Meyer, S. 25–51.
- Münk, Dieter/Reglin, Thomas* (2009): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. In: *Münk, Dieter/Severing,*



- Eckart (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, S. 5–15.*
- Nationales Forum Beratung (nfb)/Forscherguppe Bildungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hrsg.) (2001): Beratungsqualität in Bildung, Beruf & Beschäftigung. Qualitätsmerkmale guter Beratung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.*
- Neß, Harry/Bretschneider, Markus/Seidel, Sabine (2007): ProfilPASS – Der Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 388–411.*
- Nestmann, Frank (2004): Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt Verlag, S. 783–796.*
- Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel/Engel, Frank (2004): Statt einer Einführung: Offene Fragen guter Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt Verlag, S. 599–608.*
- Niedlich, Florian et al. (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).*
- Nittel, Dieter (2009): Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Nr. 1, S. 5–18.*
- Nolda, Sigrid (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose – Theoriebeobachtungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 91–117.*

- Nollmann, Ulrike* (2010): Wie kann Beratung gelingen? In: *Schlüter, Anne* (Hrsg.): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Opladen und Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 39–47.
- OECD* (Hrsg.) (2004): Career Guidance and Public Policy. Bridging the gap. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).
- Pfadenhauer, Michaela* (2005): Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang* (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendungen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–130.
- Preißer, Rüdiger/Völzke, Reinhard* (2007): Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 30. Jahrgang, Nr. 1, S. 62–71.
- ProfilPASS*: Offizielle ProfilPASS-Homepage. (Online verfügbar unter: <http://www.profilpass.de/> – Zugriff am 23.01.2011).
- Pätzold, Henning* (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Quilling, Eike/Nicolini, Hans J.* (2007): Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabenstein, Reinhold/Köhler-Günther, Birgit* (1995): Lernen kann auch Spaß machen. 106 Methoden zum Einstieg, zur Aktivierung bei Müdigkeit und Unlust und zur Auswertung der gemeinsamen Arbeit. Darmstadt: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau.
- Rahn, Christina* (2005): Kompetenzerfassung und Lernberatung – methodische Ansätze und Erfahrungen aus der Bildungsarbeit. In: *Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard* (Hrsg.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 112–131.
- Rat der Europäischen Union* (Hrsg.) (2004): Entschließung der Europäischen Union (EU) zur lebensbegleitenden Beratung. Brüssel: Rat der Europäischen Union (8448/04 EDUC 89 SOC 179).

- Rechtien, Wolfgang* (2004): Beratung in Gruppen. In: *Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge*. Tübingen: dgvt Verlag, S. 359–373.
- Reimer, Maike* (2006): Mit dem ProfilPASS die individuelle Handlungsfähigkeit erhöhen. In: *dipf informiert*, Nr. 10, S. 16–18.
- Reutter, Gerhard* (2009): Qualifikationen vermitteln – Schlüsselqualifikationen fördern – Kompetenzen erfassen und messen? Eine Zeitreise. In: *Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 36–53.
- Rogers, Carl* (1973): Entwicklung der Persönlichkeit. München: Klett Verlag.
- Roth, Heinrich* (1976): Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Dortmund u.a.: Hermann Schroedel Verlag KG.
- Ruhe, Hans Georg* (1998): Methoden der Biografiearbeit. Lebensgeschichte und Lebensbilanz in Therapie, Altenhilfe und Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Sander, Klaus* (2004): Personenzentrierte Beratung. In: *Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge*. Tübingen: dgvt Verlag, S. 331–344.
- Sander, Klaus/Zibertz, Torsten* (2010): Personenzentrierte Beratung. Ein Lehrbuch für Ausbildung und Praxis. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Sauer, Johannes* (2003): Welche Bedeutung hat Kompetenzerhebung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens? In: *Strake, Gerald A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell erworbener beruflicher Kompetenzen“*. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 19–25.
- Sauer-Schiffer, Ursula* (2004a): Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In: *Sauer-Schiffer,*

- Ursula (Hrsg.):* Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 9–65.
- Sauer-Schiffer, Ursula* (2004b): Vorwort der Herausgeberin. In: *Sauer-Schiffer, Ursula (Hrsg.):* Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 1–6.
- Schäffter, Ortfried* (2001): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: *Wittpoth, Jürgen (Hrsg.):* Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose – Theoriebeobachtungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 39–68.
- Schiepek, Günter* (1999): Die Grundlagen der systemischen Therapie. Theorie – Praxis – Forschung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiersmann, Christiane* (2006): Beratung von Individuen und Organisationen im Kontext des lebenslangen Lernens. In: *Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.):* Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 141–158.
- Schiersmann, Christiane* (2007a): Auf dem Weg zu einer Beratungswissenschaft für das Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: *Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hrsg.):* Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 150–160.
- Schiersmann, Christiane* (2007b): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiersmann, Christiane* (2009): Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: *Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.):* Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 747–767.
- Schiersmann, Christiane* (2010a): Beratung im Kontext des lebenslangen Lernens – Herausforderungen für die Theoriebildung. In: *Göhlich, Michael et al. (Hrsg.):*

Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–37.

*Schiersmann, Christiane* (2010b): Eckpunkte eines Kompetenzprofils für Beratende. In: *Harp, Sigrid et al. (Hrsg.): Praxisbuch ProfilPASS. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 105–111.

*Schiersmann, Christiane et al.* (2008): Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

*Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide* (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

*Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich* (2004): Beratung in der Weiterbildung. In: *Nestmann, Frank/Engel, Frank/Siekendieck, Ursel (Hrsg.): Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder*. Tübingen: dgvt Verlag, S. 891–906.

*Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich* (2008): Aspekte einer allgemeinen Theorie der Beratung im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung. Ein systemisch-ressourcenorientiertes Konzept. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Nr. 2, S. 114–125.

*Schiersmann, Christiane/Weber, Peter* (2009): Professionalität als Herausforderung: Ein Kompetenzprofil für das Beratungspersonal im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38, Nr. 4, S. 9–13.

*Schüßler, Ingeborg/Thurnes, Christian M.* (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

*Schlüter, Anne* (2010a): Bildungsberatung – eine Einführung. In: *Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildungsberatung eine Einführung für Studierende*. Opladen und Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 9–15.

- Schlüter, Anne* (2010b): Das ressourcenorientierte Konzept als Ansatz für die Lern- und Bildungsberatung. In: *Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende*. Opladen und Framington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 55–62.
- Schlüter, Anne* (2010c): Zielgruppen der Beratung – gesellschaftliche und individuelle Anlässe für Bildungsberatung. In: *Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende*. Opladen und Framington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 31–37.
- Schreiber-Barsch, Silke* (2009): Bildungspolitische Strategien zur Dokumentation und Validierung Lebenslangen Lernens in Norwegen und Frankreich – richtungsweisende Ansätze im europäischen Raum. In: *Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.) (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51–61.
- Schwarzer, Christine/Buchwald, Petra* (2009): Beratung, Supervision und Coaching. In: *Mertens, Gehard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried ans Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Bearbeitet von Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 1155–1168.
- Seidel, Sabine* (2010): Das ProfilPASS-System. In: *Harp, Sigid et al. (Hrsg.): Praxisbuch ProfilPASS. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 15–49.
- Seifert, Josef W.* (1999): Moderation und Kommunikation. Gruppendynamik und Konfliktmanagement in moderierten Gruppen. 4. Auflage. Offenbach: Gabal Verlag.
- Seifert, Josef W.* (2003): Visualisieren, Präsentieren, Moderieren. 20. Auflage. Offenbach: Gabal Verlag.
- Sickendiek, Ursel/Engel, Frank/Nestmann, Frank* (2008): Beratung: Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Sickendiek, Ursel et al.* (2007): Die Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: *Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel/Engel, Frank (Hrsg.):* Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvt Verlag, S. 13–51.
- Siebert, Horst* (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen. 4. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stock, Helga/Schröder, Frank* (2008): Qualitätssicherung und -entwicklung in der Bildungsberatung – die Einführung, Erprobung und Anwendung eines Qualitätsmanagements in Berliner Einrichtungen der Bildungsberatung. In: *Fellermayer, Gabriele/Kramer, Esther (Hrsg.):* Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Berlin: Karin Kramer Verlag, S. 42–56.
- Stoney, Sheila M./Glickmann, Viviane/Wack, Otto Georg; Weiterbildung, Landesinstitut für Schule und (Hrsg.)* (1999): Unterstützung und Förderung von Erwachsenen im Lernprozess. Ein Vergleich der Konzepte und Begriffe in ihrer Verwendung in den Weiterbildungssystemen Englands, Frankreichs und Deutschlands. Bönen: DruckVerlag Kettler GmbH.
- Straka, Gerald A.* (2003): Die Methaphern non-formelles und informelles Lernen und ihre Bedeutung für die bundesdeutsche Berufsbildung. In: *Straka, Gerald A. (Hrsg.):* Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 247–255.
- Strauch, Anne* (2008): Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina* (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Thiel, Heinz-Ulrich* (2003): Phasen des Beratungsprozesses. In: *Krause, Christina et al. (Hrsg.):* Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 73–84.
- Thomann, Geri* (2004): Grundlagentexte. In: *Fröhlich Luini, Elisabeth/Thomann, Geri (Hrsg.):* Supervision und Organisationsberatung im Bildungsbereich. Luzern und Zürich: Akademie für Erwachsenenbildung, S. 6–16.

- Thüringer Volkshochschulverband* (2011): ProBerat: Professionalität von Beratung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Hannover.
- Tippelt, Rudolf* (1997): Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven. In: *Eckert, Thomas/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Beratung und Information in der Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–69.
- Töpfer, Alfred* (2008): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: *Fellermayer, Gabriele/Kramer, Esther (Hrsg.): Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung. Beiträge zur aktuellen Diskussion*. Berlin: Karin Kramer Verlag, S. 35–41.
- Trier, Matthias* (2002): Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Zur Kritik der überkommenen Weiterbildungskonzepte. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Loseblattsammlung)* Neuwied: Luchterhand Verlag. – Kapitel 5.370, S. 1–16.
- Veith, Hermann; Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.)* (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungssemantiken. Band 15, edition QUEM. Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Volk-von Bialy, Helmut* (1991): Konzepte einer Fortbildung Lernberatung für das Berufsförderungswerk Hamburg. Berlin und Bonn: BIBB.
- von Schlippe, Arist/Jochen, Schweitzer* (2003): Lehrbuch der systemischen Theorie und Beratung. 10. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vonken, Matthias* (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walter, Marcel* (2009): Weiterbildungsberatung als Motor des lebenslangen Lernens. In: *BWP Bildungs- und Berufsberatung*, Nr. 4, S. 19–22.
- Weiß, Reinhold* (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-*



- Management (Hrsg.):* Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 433–493.
- Weiß, Reinhold* (2000): Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen – Realistische Möglichkeit oder bildungspolitische Untopie. In: *de Cuvry, Andrea et al. (Hrsg.):* Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied/Kriftel: Luchterhand Verlag, S. 176–191.
- Weinberger, Sabine* (2004): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für Personen in psychosozialen Berufen. Band 9. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Zauner, Margit* (2008): Bildungsberatung bedeutet Lebenslanges Lernen und den demografischen Wandel aktiv gestalten. In: *Fellermayer, Gabriele/Kramer, Esther (Hrsg.):* Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Berlin: Karin Kramer Verlag, S. 27–34.
- Zeuner, Christine* (2009): Supportstrukturen für die Weiterbildung: Das Handlungsfeld Beratung aus Akteurssicht. In: *Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.):* Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23–43.

## **A Anhang**

### **A.1 Anschreiben an die Interviewpartnerinnen und -partner**

Sehr geehrte/r,

mein Name ist Lea Kollwe und ich bin im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Philipps-Universität Marburg tätig. Im Rahmen dieser Tätigkeit fertige ich meine Dissertation an. Mein Disserationsvorhaben „Kompetenzbilanzierung im Medium von Beratung - Rekonstruktion von ProfilPASS-Beratungsverläufen“ beschäftigt sich mit der Rekonstruktion von ProfilPASS-Beratungen (näheres unter: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ebaj/forschung/diss/Disskollwe>).

Mein Vorhaben sieht die Durchführung von Experteninterviews mit ProfilPASS-Beratenden vor, die mittels des ProfilPASSes für Erwachsene beraten. Nun wäre meine Frage, ob Sie bereit wären, mir für ein solchen Interview zur Verfügung zu stehen?

Für das Interview würde ich selbstverständlich zu Ihnen kommen. Gerne würde ich die Erhebung bis Juli 2009 abgeschlossen haben, sodass ein Termin bis dahin optimal wäre. Das Interview dauert ca. eine bis eineinhalb Stunden.

Vielen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen  
Lea Kollwe

## A.2 Erhebungsdatum und -dauer der Interviews

Interviewnummer	Erhebungsdatum	Dauer
1	04.09.2008	00:59:54
2	16.09.2008	00:50:42
3	01.10.2008	00:45:09
4	14.11.2008	01:08:30
5	08.01.2009	01:20:47
6	05.02.2009	00:25:00
7	12.02.2009	00:40:21
8	13.02.2009	00:44:07
9	27.02.2009	00:41:46
10	16.03.2009	00:40:28
11	17.03.2009	00:50:54
12	18.03.2009	00:32:26
13	19.03.2009	01:23:00
14	20.03.2009	00:32:38
15	23.03.2009	01:16:36
16	24.04.2009	01:48:30
17	04.05.2009	00:53:20
18	04.05.2009	00:33:55
19	20.05.2009	00:55:07
20	26.05.2009	00:50:00
21	29.05.2009	00:29:51
22	12.06.2009	00:56:21
23	12.06.2009	00:18:47

### **A.3 CD-Index**

- MAXQDA-Datei
- Transkripte

**Erklärung:**

Ich erkläre, dass ich die Dissertation unter Verwendung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Hanau, den 30.06.2012